



La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?

Pauline David

► To cite this version:

Pauline David. La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?. Education. Université de Nantes, 2021. Français. <NNT : 2021NANT2025>. <tel-05364843>

HAL Id: tel-05364843

<https://theses.hal.science/tel-05364843v1>

Submitted on 14 Nov 2025

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.



HAL Authorization

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Pauline DAVID

La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 26 novembre 2021

Unité de recherche : Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN EA 2661)

Rapporteurs avant soutenance :

Aziz JELLAB

Professeur des Universités, Université Paris Lumières

Françoise LANTHEAUME

Professeure des Universités émérite, Université de Lyon 2

Composition du Jury :

Présidente et Rapporteuse : Françoise LANTHEAUME, Professeure des Universités émérite, Université de Lyon 2

Rapporteur : Aziz JELLAB, Professeur des Universités, Université Paris Lumières

Examineur : Christian IMDORF, Professeur, Université de Hanovre

Examinatrice : Hélène BUISSON-FENET, Directrice de recherche, ENS Lyon

Dir. de thèse : Christophe MICHAUT, Professeur des Universités, Université de Nantes

Yves DUTERCQ, Professeur des Universités, Université de Nantes*

Co-encadrant de thèse : Pierre-Yves BERNARD, Maître de conférences honoraire, Université de Nantes

Co-encadrant de thèse : Vincent TROGER, Maître de conférences honoraire, Université de Nantes

*direction de thèse de septembre 2018 à mars 2020

La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?

Comparaison de trois modèles de formation (lycée professionnel, centre de formation d'apprentis et école de production) par le prisme du métier.

Remerciements

Cette thèse a commencé par la rencontre avec un chercheur à l'humour piquant et la relecture intransigente, Yves Dutercq. Il a non seulement accompagné mon entrée dans le monde de la recherche, mais aussi assuré la direction de cette thèse pendant presque deux ans.

Son départ douloureux et imprévu a cependant eu le mérite de souligner la générosité des personnes qui m'entourent. Je ne saurais assez remercier Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger, mes co-encadrants, les accompagnants de la première heure, dont les conseils, la critique scientifique, la disponibilité et le soutien à toute épreuve m'ont portée tout au long de ces trois années.

Il me faut aussi remercier Christophe Michaut d'avoir su relever avec brio et douceur le défi que représentait le suivi d'une thèse en cours ainsi que pour la qualité de l'accompagnement durant la phase de rédaction.

Je tiens également à remercier Hélène Buisson-Fenet et Christian Imdorf pour leur implication comme membres du comité de suivi ainsi qu'Aziz Jellab et Françoise Lantheaume pour avoir accepté d'être rapporteurs de cette thèse et de consacrer du temps à la lecture de ce travail.

Merci à ce groupe de doctorants et de jeunes docteurs, et tout particulièrement à Céline, Géraldine, Marine, Judy, Joël et Camille, pour la vie et la présence, dans les bons comme les mauvais moments.

Merci à ma famille et mes amis pour le soutien indéfectible et l'amour dont ils m'entourent.

Merci à tous les enseignants du département de sciences de l'éducation de Nantes et aux membres du CREN pour la richesse des échanges — avec une mention spéciale pour Xavière Lanéelle.

Et enfin, un immense merci à tous ceux qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leur établissement, de donner de leur temps, ceux sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour : les jeunes, les formateurs et les responsables d'établissement qui ont participé aux entretiens et aux observations de cette enquête.

Sommaire

Remerciements.....	1
Sommaire	3
Introduction.....	5
Partie I : La formation professionnelle initiale à l'échelle des institutions.....	11
Chapitre 1 : La refonte de l'enseignement professionnel initial en France	13
Chapitre 2 : La formation professionnelle initiale aujourd'hui : le grand écart entre former l'excellence de demain et lutter contre l'exclusion sociale.....	35
Chapitre 3 : Analyser trois modèles pour appréhender les tensions traversant la formation professionnelle initiale	47
Conclusion de la première partie	71
Partie II : La forme scolaire : un concept pragmatique ?	73
Chapitre 4 : Les formes d'éducation	74
Chapitre 5 : L'analyse du fonctionnement des modèles de formation professionnelle initiale par les conventions	86
Chapitre 6 : Pratique et savoirs, une relation impossible ?	103
Conclusion de la deuxième partie	108
Partie III : À l'échelle des acteurs et des pratiques	109
Chapitre 7 : Présentation de la méthodologie	109
Chapitre 8 : Huit portraits, un voyage au cœur des sections professionnelles.....	122
Conclusion de la troisième partie.....	161
Partie IV : Formateurs et élèves peuvent-ils s'émanciper de la forme scolaire ?	163
Chapitre 9 : Comprendre la mise en œuvre des enseignements professionnels.....	164
Chapitre 10 : La formation professionnelle initiale par son public : une formation scolaire ?....	187
Chapitre 11 : Créer un modèle de formation professionnelle initiale en dehors des codes de la forme scolaire : un vœu pieux ?.....	216
Conclusion de la quatrième partie.....	237
Conclusion	239

Table des matières.....	242
Bibliographie.....	245
Annexes.....	258
Annexe 1 : Guide d’entretien jeunes.....	258
Annexe 2 : Chronogramme	259
Annexe 3 : Observation de séquences de formation (une séquence d’enseignement scolaire et une séquence en atelier).....	260

Introduction

Le 5 septembre 2018, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel est promulguée, elle apporte une reconnaissance officielle au modèle des écoles de production. L'ajout de l'article L443-6 sur les écoles de production peut paraître anecdotique, ce n'est après tout qu'un modèle très peu connu avec à peine quelques dizaines d'établissements accueillant au total moins de 1000 jeunes. Et pourtant, il se situe dans l'esprit de la loi : facilitant les conditions d'accès à l'alternance, libéralisant les ouvertures de centres de formations d'apprentis, le texte encourage le développement de la formation professionnelle en contexte de production. Dans une moindre mesure, l'engouement pour les stages en entreprise à tous les niveaux de formations, y compris dans le supérieur, témoigne de la propension actuelle à valoriser le contexte professionnel comme lieu de formation, par opposition à une formation en école jugée trop éloignée de la réalité professionnelle, inapte à préparer la jeunesse à jouer un rôle économique.

La voie professionnelle, notamment pour les diplômes de niveau 3 et 4, est souvent assimilée à l'accueil des jeunes en difficulté scolaire. Cette association repose sur une séparation entre théorie et pratique qui distinguerait d'une part la formation générale pour les intellectuels, c'est-à-dire des jeunes à l'aise avec la logique académique et les matières générales, et d'autre part la formation appliquée pour les manuels, les inadaptés au système scolaire. On crée aujourd'hui encore des écoles adaptées aux forts quotients intellectuels, mais on a supprimé depuis longtemps les tests de sélection à l'entrée de la voie professionnelle.

Les différents modèles de formation qui composent la voie professionnelle initiale laissent tous une part à la formation en contexte de production (stage, apprentissage en entreprise, formation adossée à la production de biens et de services). La loi de 2018 encourage de fait la place laissée au contexte de production : elle permet (et encourage) l'accueil des apprentis en lycée professionnel afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes.

Aujourd'hui cependant, la majorité de la formation professionnelle initiale française s'effectue sous statut scolaire (648 851 lycéens professionnels pour 263 602 apprentis de niveaux 3 et 4 (anciennement V et IV) – DEPP, 2019). La validation des formations proposées, bien qu'elle puisse prendre en compte les demandes du monde économique ou professionnel (via les commissions professionnelles consultatives par exemple), repose sur une régulation étatique (diplômes nationaux, référentiels validés par le ministère, etc.). Il en résulte une tension entre les enjeux économiques et professionnels défendus par les milieux patronaux et les partenaires

sociaux d'une part, et d'autre part les enjeux de formation et de diplomation de la jeunesse pour les pouvoirs publics.

La formation professionnelle initiale est donc traversée par des enjeux politiques et sociaux. Elle contribue à former les nouvelles générations de citoyens et elle diplôme les futurs travailleurs. Mais elle se voit également confier la lutte contre la sortie sans diplôme afin d'éviter l'exclusion professionnelle et/ou sociale. La scolarisation de la voie professionnelle conduit de fait à la confrontation de deux logiques, une logique académique et une logique professionnelle. Le processus de scolarisation de la formation professionnelle initiale induit une forte imprégnation par la forme scolaire et une adhésion (au moins partielle) aux critères de légitimité du monde académique. Construits et modelés d'après les échanges entre différents partenaires (milieux patronaux, syndicats, État) les différents types de formations de la voie professionnelle initiale témoignent de la variété des modèles et des diplômes. Du CAP à la licence professionnelle, la poursuite d'études est désormais possible pour les entrants dans la voie professionnelle. Le prolongement jusqu'au niveau master est également accessible. Cependant, les modes d'enseignements et les visées varient en fonction des diplômes et influencent les pratiques enseignantes. Le CAP est le diplôme le plus éloigné des logiques académiques : à visée d'insertion professionnelle rapide, il accueille essentiellement des jeunes en grandes difficultés scolaires. De plus, ce diplôme est le plus proposé en école de production (EP), bien qu'on y trouve également quelques baccalauréats et titres professionnels. Nous avons donc fait le choix d'une enquête sur trois modèles de formation professionnels au niveau CAP afin d'appréhender la rencontre entre les enjeux d'un système de formation fortement scolarisé et les visées professionnalisantes de ce diplôme.

Ce travail interroge cette supposée difficulté de la formation professionnelle scolarisée à résoudre l'adéquation entre formation du public et attentes/besoins du monde professionnel. Les travaux des historiens de l'éducation permettent de retracer les évolutions de la FPI, sa prise en charge progressive par l'État au cours du XXe siècle, la mise en place d'un financement soutenu par les entreprises, l'établissement d'instances de décisions, le choix du ministère de tutelle, la différenciation entre enseignement général, professionnel agricole et non agricole, l'établissement des diplômes nationaux (Lembré, 2016 ; Boulet, 2001 ; Pelpel, Troger, 2001 ; Brucy, 1993 ; Prost, 1968). Des travaux sociologiques ont notamment permis de caractériser les publics de la FPI soit dans un cadre déterministe issu des travaux sur la reproduction (Palheta, 2012 ; Orange, 2010), soit dans une logique de rationalité des comportements eu égard au contexte socio-économique (Jellab, 2008). Lorsque la recherche interroge le fonctionnement de l'institution scolaire, elle se centre sur un modèle de formation tel que l'apprentissage (Moreau, 2003 ; Palheta, 2010), le lycée professionnel (Maillard, 2017, 2012 ; Troger, Bernard,

Masy, 2016 ; Jellab, 2008 ; Tanguy, 1991), les écoles de production (Bernard, David, Jacob, 2019), ou encore sur un dispositif.

L'originalité de la présente étude est de s'atteler la comparaison de trois lieux de formation (le lycée professionnel, le centre de formation d'apprenti, l'école de production) afin de dégager la place de la dimension scolaire dans ces formations professionnelles et la manière dont ces dernières résolvent l'apparente dichotomie entre forme scolaire et formation au métier.

La scolarisation de la formation professionnelle initiale se fait en partie sur le modèle de la formation générale (établissements publics, enseignants recrutés sur concours, programmes nationaux, diplômes, etc.). Elle hérite des modalités de formation et de fait, de ce que l'on nomme la forme scolaire. En 2018 était publié un ouvrage, *Variations autour de la forme scolaire: mélanges offerts à André Robert* montrant la diversité des approches qui peuvent interroger la notion de forme scolaire. Étudié depuis plusieurs dizaines d'années, rapproché des notions de « grammaire de l'école », le concept vise à approcher le fonctionnement scolaire à l'échelle de la classe. Mais comprise dans ses dimensions plus larges, la forme scolaire permet également de prendre en compte les dimensions macrosociales et politiques qui structurent la mise en œuvre des enseignements et *in fine* le vécu des élèves. À l'origine la forme scolaire est définie par Guy Vincent (1980, 1994) pour caractériser le fonctionnement de l'école primaire. Le processus de scolarisation mis en place au cours du XXe siècle nous conduit à utiliser ce concept pour interroger dans quelle mesure ce phénomène a conduit à l'imprégnation de la FPI par la forme scolaire.

La spécificité de la voie professionnelle au sein de l'institution scolaire est assurée par le volume horaire spécifiquement dédié aux matières professionnelles et techniques, par la mise à disposition de lieux spécifiques que sont les ateliers et par la place importante (comparée aux voies techniques et générales) faite à l'alternance sous statut scolaire. Il faut ajouter à cela le recrutement d'enseignants bivalents et la négociation des programmes scolaires avec les partenaires sociaux de branches via les commissions paritaires. Ce dernier élément est commun à l'ensemble des modèles de formation professionnelle initiale.

La force de la démarche de scolarisation réside en ce que malgré la coexistence de différents modèles de formation qui se différencient tant par les structures qui les encadrent (institution scolaire, association, fédération, chambre de commerce et d'industrie, chambre des métiers et de l'artisanat, entreprise ...) que par les modes de transmission des savoirs professionnels, ils préparent majoritairement des diplômes nationaux dont l'acquisition repose sur la passation d'un examen organisé par l'institution scolaire.

La dimension scolaire se déploie de manière privilégiée dans les lycées professionnels dont l'organisation s'inspire du modèle de l'enseignement général. D'autres modèles de formation

se signalent par un éloignement certain vis-à-vis de ce dernier. Il y a les centres de formation d'apprenti dont les formés étudient sous contrat d'apprentissage souvent au rythme de trois semaines de travail pour une semaine de cours ainsi que les écoles de production, qui bien que formant des jeunes sous statut scolaire, privilégient une transmission ancrée dans la logique professionnelle.

La tension entre une formation humaniste centrée sur des objectifs éducatifs et une formation professionnelle axée sur une insertion rapide sur le marché du travail se traduit par une diversité de situations. Les établissements concernés sont variés (CFA, LP, EP) et chaque type apporte des réponses différentes à l'articulation entre une logique académique (incarnée a minima par la préparation du diplôme du Certificat d'Aptitudes Professionnelles - CAP) et une logique professionnelle (stage en entreprise, apprentissage, production sur commandes). Pour aborder les modalités concrètes de cette articulation, nous avons fait le choix de nous concentrer sur les enseignements professionnels. A priori ces enseignements sont plus éloignés de la norme scolaire du fait du parcours des formateurs (expérience en entreprise, peu ou pas de formation de formateurs en dehors des PLP, voire désamour de l'école), des contenus de formation (savoirs, gestes et normes professionnels), de la récente didactisation des contenus (au regard des disciplines académiques plus classiques comme le français ou les mathématiques) et des attendus (insertion professionnelle des jeunes).

Il paraît donc pertinent d'examiner dans quelle mesure la norme scolaire s'impose dans ces enseignements, et sous quelle(s) forme(s) et de nous interroger sur la manière donc chaque modèle de formation (lycée professionnel, centre de formation d'apprenti et école de production) propose de résoudre la question de la scolarisation en voie professionnelle de jeunes dont le parcours est souvent marqué à la fois par la difficulté scolaire et par un déficit de capital social. Pour formuler la question d'une autre manière, on peut en définitive se demander jusqu'à quel point la voie professionnelle est engagée dans une logique d'émancipation de la forme scolaire qui tendrait à proposer un mode de formation unique ?

Pour aborder le quotidien de ces enseignements, ainsi que les micros-décisions des acteurs et les actions qui le construisent concrètement, le concept de forme scolaire ne suffit pas. Nous plaçant dans le cadre de la sociologie pragmatique (Boltanski, Thévenot, 1991), nous mobilisons donc la théorie des conventions pour pouvoir analyser les logiques des acteurs, mais aussi les phénomènes de résistances ou d'incorporation de la norme scolaire au sein de la formation professionnelle initiale.

Afin d'étudier à l'échelle microsociale comment les acteurs aménagent la forme scolaire, les modalités de formation de niveau 3 à trois métiers de production (cuisine, usinage et paysagisme) ont été analysées. Chaque métier est marqué par de fortes spécificités et une

formation caractérisée par ses propres exigences. En outre, chacun bénéficie d'un degré de reconnaissance sociale et publique variable : le métier d'usineur est ainsi bien moins connu du grand public aujourd'hui que les deux autres. Les jeunes rencontrés lors de cette étude l'ont tous découvert par hasard, aucun n'était là par vocation. À l'opposé, le cuisinier dispose d'un prestige social et médiatique sans commune mesure avec les deux autres. En termes d'emploi, les détenteurs d'un CAP en cuisine ou paysage trouvent facilement du travail en tant que commis ou ouvrier paysagiste et certains évoluent en devenant indépendants ou dirigeants de leur propre structure. Les débouchés comme ouvrier usineur semblent plus contraints car l'introduction des machines à commandes numériques suppose des compétences plus élevées et la possession de diplômes supérieurs, de niveaux 4 et 5 (anciennement IV et III). Pour chaque métier, trois établissements ont été étudiés, un CFA, un lycée professionnel et une école de production –sauf en usinage où il n'a pas été trouvé de CFA assurant cet enseignement à ce niveau, la formation s'orientant désormais vers la préparation d'un bac pro.

La réalisation de huit monographies (croisant 68 entretiens et 21 observations) permet de comparer les différents types d'institutions en intégrant un modèle fort peu connu, celui des écoles de production. Cette entrée vise également à identifier les différentes configurations que ces établissements mettent en œuvre pour résoudre la contradiction supposée entre formation scolaire et formation professionnelle. L'approche comparative, qui comprend aussi une dimension ethnographique, vise donc à saisir la manière dont l'articulation formation scolaire/formation professionnelle se construit dans chacun des modèles de formation observés, non seulement au niveau institutionnel (école, entreprises, administration), mais aussi et surtout au niveau des interactions quotidiennes entre les personnels des établissements et les élèves. Une telle démarche a permis de mettre en évidence différentes logiques de compromis que les acteurs mettent en œuvre pour articuler les dimensions scolaires et professionnelles de ces formations.

Pour appréhender les logiques de compromis entre formation scolaire et professionnelle mises en œuvre par les acteurs, nous articulons donc deux cadres théoriques, celui de la forme scolaire et celui de la sociologie des conventions. La forme scolaire permet à la fois de mettre en évidence le réseau de contraintes temporelles, institutionnelles et matérielles que la scolarisation impose à la formation professionnelle. Elle crée ainsi un ensemble de répertoires d'actions auxquelles les formateurs se réfèrent de manière plus ou moins contrainte ou spontanée dans leurs pratiques de formation. La sociologie des conventions intervient alors à deux niveaux : d'une part parce qu'elle permet de montrer que dans l'espace scolaire français la forme scolaire a été fortement influencée par les conventions académiques et universalistes qui de fait sont les plus éloignées de la convention professionnelle ; mais d'autre part parce

qu'elle montre que si la convention professionnelle est marginalisée dans les filières dominantes de l'institution scolaire, elle est en revanche très présente dans l'histoire de la formation professionnelle. Les formateurs s'y réfèrent nécessairement, mais à des degrés divers pour moduler leurs pratiques de formation et les ajuster aux contraintes de la forme scolaire.

Pour analyser la mise en œuvre des enseignements professionnels, nous dresserons dans une première partie les grandes lignes de l'histoire de l'enseignement professionnel français afin de replacer l'établissement des différents modèles de formation abordés dans cette étude. Dans une seconde partie, nous préciserons les dimensions de la forme scolaire soumise à l'analyse et l'intérêt de son articulation avec la théorie des conventions pour analyser la dimension scolaire des enseignements professionnels. Dans une troisième partie, nous présenterons les huit monographies (caractéristiques de l'établissement et personnes interviewées). Enfin dans une quatrième partie nous exposerons des analyses croisées par type d'acteurs (formateurs et jeunes), métiers, et type d'établissement afin de comprendre dans quelle mesure la formation professionnelle initiale peut s'émanciper de la forme scolaire.

Partie I : La formation professionnelle initiale à l'échelle des institutions

Pour comprendre le fonctionnement des différents modèles de formation professionnelle que nous allons étudier, il est nécessaire de détailler la manière dont s'est établi le processus de scolarisation de la formation professionnelle initiale. Émergeant au XIXe siècle, le problème de la qualité de la formation est posé à la fois par des acteurs du monde économique et par ceux du monde politique.

Avant le XIXe siècle, le système des corporations comporte des défaillances. La rétention d'information de la part des professionnels qui « protègent » leurs savoirs et leurs techniques contribue à préserver la valeur des artisans en réduisant le nombre de travailleurs qualifiés : elle permet de maintenir le prix des ouvrages élevé, mais renouvelle peu ou mal la force de travail. À cet état de fait s'ajoutent l'industrie naissante et des besoins en main-d'œuvre spécifique. Les différents éléments justifient la mise en place d'une réflexion sur les modalités de la formation professionnelle initiale dans toute l'Europe. Au XIXe siècle naît une réflexion articulée autour d'un débat central : faut-il laisser la formation au milieu professionnel (en abandonnant le système corporatiste, mais en conservant la place des entreprises dans le processus d'apprentissage) ou bien faut-il instaurer une formation professionnelle d'État ?

Bousculées par les deux guerres mondiales, les réflexions évolueront au XXe siècle au gré des besoins économiques, des impératifs de guerre et des logiques d'occupation de la jeunesse. Progressivement apparaîtront les différents modèles de formation introduits précédemment (le lycée professionnel, le centre de formation d'apprentis et l'école de production) dont le fonctionnement ne peut être appréhendé en dehors de la mise en place des diplômes nationaux.

Cette partie s'attèle donc à retracer l'histoire de la refonte de l'enseignement professionnel à partir du XIXe siècle, afin de situer les conditions d'émergence des différents modèles et diplômes professionnels et de comprendre l'impact du principe de scolarisation sur la formation professionnelle initiale. La difficulté de cette entreprise réside dans la multiplicité des formes qu'a pu prendre la formation professionnelle, mais aussi la diversité des tutelles (ministère de l'Instruction publique, du Travail ou de l'Agriculture). Afin de faciliter la lecture, l'histoire de l'enseignement agricole est présentée de manière séparée, à la fin du premier chapitre. Le second chapitre s'attarde sur la mise en œuvre des diplômes nationaux, et enfin le dernier

chapitre revient plus spécifiquement sur la constitution des différents modèles de formation professionnelle étudiés. La présentation de trois CAP, celui de jardinier-paysagiste, d'usineur et de cuisinier vient compléter, au fil du texte, les descriptions généralistes des différents modèles de formations de la voie professionnelle. Ils illustrent les interactions entre structuration de la représentation professionnelle, identité professionnelle et investissement d'un modèle formatif.

La crise de l'apprentissage qui touche toute l'Europe à la fin du XIX^e siècle conduit les États et les acteurs du monde économique à mener une réflexion sur les modalités de formation de la classe ouvrière. En France, l'abrogation des corporations avec le décret d'Allarde et la loi Chapelier (1791), mais aussi le début de l'industrie et ses besoins en main-d'œuvre qualifiée, capable de s'adapter aux transformations des techniques de production, avait transformé le paysage des métiers de production, ainsi que l'organisation sociale. La population se massifie désormais dans les espaces urbanisés et industriels.

La question de l'occupation de la jeunesse se révèle peu à peu sous un nouvel angle. Tout d'abord, la première révolution industrielle s'appuie sur le travail des enfants et celui d'une main-d'œuvre non qualifiée en général. Puis l'évolution technique de l'industrie impose l'emploi de professionnels qualifiés, aptes à utiliser ces nouvelles techniques, mais aussi à s'adapter à leurs évolutions. Posant la question de la protection de l'enfance et de la jeunesse et de l'absence de législation en la matière, l'action conjointe de la législation sur le travail des enfants dans les milieux industriels et celle sur l'évolution croissante de l'obligation scolaire les retire progressivement des cohortes ouvrières. Couplée à une faible croissance démographique et un exode rural moins avancé que chez ses voisins européens, la France manque de travailleurs qualifiés, et de nombreux secteurs doivent faire appel à la main-d'œuvre étrangère. Il y va de son indépendance économique, industrielle et militaire : la recherche de cette indépendance nourrit un esprit de concurrence entre les grandes puissances européennes.

Pour autant, la formation professionnelle telle qu'elle est pensée aujourd'hui ne se dessine pas encore. On encourage l'instruction publique jusqu'au certificat d'études, mais les milieux patronaux sont loin de défendre la formation de la classe ouvrière : c'est une myriade de formations qui apparaissent et disparaissent au gré des volontés politiques, des représentations idéologiques et des besoins économiques.

1.1 Scolariser la formation professionnelle : de l'initiative locale à un système national

La formation professionnelle est d'abord envisagée comme celle des élites ouvrières par les acteurs du monde industriel. Elle prend d'abord la forme d'initiatives privées et localisées.

La création de l'école des Arts et Métiers créée en 1780 par La Rochefoucauld et encouragée par Napoléon en 1800 repose sur ce principe : il s'agit de former des contremaîtres, des chefs d'ateliers et des sous-officiers pour l'industrie ou les manufactures. Initialement, cette école, installée à Liancourt dans l'Oise, accueillait des enfants ou des orphelins de soldats, âgés de 15 à 18 ans, sélectionnés par un test d'aptitude. Pendant trois ans, ils suivaient une formation pratique en atelier, assurée par des maîtres artisans issus du régiment des Dragons. La Rochefoucauld encourage également la transmission et l'accompagnement des élèves les plus jeunes par leurs camarades plus âgés. Ce modèle de formation reprend certains principes de



Image 1 : Ferme la Montagne, Liancourt, Oise.

l'apprentissage traditionnel (formation en atelier, avec des artisans, transmission par imprégnation) : les objets produits dans le cadre de la formation sont vendus à l'État et à des particuliers pour financer l'école. Le bénéfice permet aux ateliers de s'autofinancer.

D'un autre côté, La Rochefoucauld innove en introduisant des objectifs didactiques. Fortement influencé par la rationalité de la production industrielle, il souhaite promouvoir cette nouvelle organisation du travail tout autant qu'en montrer les bénéfices dans le cadre d'une formation professionnelle. Il donne une dimension systématique à l'organisation d'une formation théorique et pratique et crée des programmes de formation. De plus, en faisant migrer la formation dans des ateliers de formation, il inscrit une rupture entre la formation et les exigences économiques du travail et de fait avec les conditions réelles du monde du travail. Ce modèle de formation influencera le développement européen d'écoles axées sur la production de biens en vue de former professionnellement des jeunes (Meyer, 2002). Étonnamment, si Meyer lui attribue la paternité des *production schools* en Europe, les écoles de production françaises sont loin de s'en réclamer.

Ce qu'on appelle aujourd'hui écoles de production apparaît 80 ans après l'école des arts et métiers sous l'appellation d'ateliers d'apprentissage. Elles relèvent elles aussi d'une initiative locale, celle d'un prêtre lyonnais, ancien ingénieur de l'école centrale. Dans la visée du catholicisme sociale, Louis Boisard crée un atelier d'apprentissage : il se propose d'y assurer la formation morale de jeunes garçons issus des milieux populaires tout en permettant l'apprentissage d'un métier à travers la production de biens pour des clients extérieurs (Seeley, 1992). La structure des ateliers d'apprentissage n'est pas sans rappeler les écoles de fabrique (Jacquet-Francillon, 1995). Situées au cœur des usines, elles permettaient de répondre à l'obligation légale de 2h de cours par jours pour les enfants de 12 à 15 ans et les jeunes ouvriers. Mais à la différence de ces écoles, les ateliers d'apprentissage ne concernent qu'une tranche d'âge : le jeune en formation ne côtoie que très peu d'ouvriers adultes, qui sont leurs formateurs. Les ateliers d'apprentissage empruntent à leur époque les discours sur la moralisation de la classe ouvrière. L'apprentissage, c'est-à-dire la formation en atelier auprès des ouvriers ou des compagnons, est taxé d'immoral : il corrompt la jeunesse et n'assure pas la transmission des savoirs.

D'autres actions d'éducation et de formation professionnelle pour les jeunes sont menées durant ce siècle. Une que nous connaissons encore aujourd'hui, les Apprentis d'Auteuil, est fondée en 1866 par l'abbé Louis Roussel sous le nom de l'Œuvre de Notre Dame de la Première Communion à Paris. D'abord conçue comme un lieu d'accueil temporaire des enfants des rues, l'œuvre se développe et propose des formations professionnelles avec une dominante pour le secteur de l'imprimerie. Comme l'abbé Boisard, Louis Roussel se distingue par sa forte personnalité et la singularité de son parcours. Lorsqu'il cherche l'appui d'une congrégation pour assurer la pérennité de son œuvre, il rencontre quelques difficultés. Après une tentative pour la remettre à Don Bosco et aux salésiens, il cède finalement ses établissements à la Congrégation de St Vincent de Paul. Mise en difficulté par les lois anticléricales, cette dernière est contrainte de les laisser à la congrégation du Saint-Esprit qui nomme le père Daniel Brottier à la tête des Apprentis d'Auteuil. Ce dernier va développer grandement la fondation par l'ouverture d'annexes et de foyers agricoles (moins onéreux) dans toute la France. Son successeur fait fermer ces petits établissements à la fin de l'entre-deux-guerres. Mais la politique d'extension est relancée après la Seconde Guerre mondiale (Gardet, Vilbrod, 2000).

La Fondation d'Auteuil a gardé de l'accueil des enfants des rues la tradition de prise en charge des jeunes avec des besoins éducatifs particuliers (orphelins, difficultés familiales ou placement par l'État) tout en refusant de se spécialiser dans le handicap ou la rééducation à proprement parler. Dans les années 1950, la fondation doit négocier le passage d'une œuvre de charité à des

établissements régis par les droits du travail, de la santé et de la protection de l'enfance. Le père Duval, en charge de la direction, lutte pour maintenir son indépendance, tant vis-à-vis de l'Église que de l'État. Le développement de l'enseignement technique s'achève par la création d'écoles techniques dans les différents établissements. Elle permet le versement de la taxe d'apprentissage (impossible pour une œuvre de charité) et donc de soulager les finances. La fondation suit ensuite les évolutions du système éducatif : ouverture de collèges d'enseignement général et de lycées techniques permettant de préparer le baccalauréat. Le manque de prêtres les conduit progressivement à se tourner vers les laïcs, y compris pour assurer des postes de direction (Gardet, Vilbrod, 2000).

Le XIXe siècle voit aussi l'émergence d'une dénonciation de l'exploitation des travailleurs et la défense d'une formation humaniste de l'individu tente de se faire entendre et d'influencer la rénovation de la formation professionnelle. La formation en atelier d'apprentissage est accusée par les industriels d'être trop spécialisée ou trop théorique, et de se faire aux dépens de la formation technique – c'est-à-dire pratique. Or les patrons des industries sont en demande de travailleurs maîtrisant certes des savoirs fondamentaux, qui les rendent capables de s'adapter aux besoins de l'entreprise, mais aussi d'employés aptes techniquement. Les manques sont criants dans certains secteurs, amenant les employeurs à recruter des ouvriers étrangers : des Polonais de Westphalie pour les mines du Nord, des manœuvres autrichiens aux *Ateliers de construction du nord de la France*, des Tchécoslovaques dans une verrerie au Quesnoy (Hardy-Hémery, 2003).

La loi de 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage manifeste la volonté de prise en charge de la formation professionnelle initiale par l'État. Les années qui suivent permettent l'établissement d'un projet de centralisation de la FPI. En 1892, les écoles primaires à section professionnelle sont rattachées au ministère du Commerce. En 1905, un projet de loi portant sur l'enseignement technique industriel et commercial projette l'établissement de cours professionnels, à suivre en complément de l'activité professionnelle en atelier. En 1911, la création du certificat de capacité professionnelle (CCP) offre un premier diplôme national aux jeunes professionnels (Brucy, 1993). La formation professionnelle initiale se structure véritablement à partir la loi Astier du 25 juillet 1919 qui transforme le CCP en certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Cette loi s'appuie sur le projet de 1905 et légifère la mise en œuvre des cours professionnels.

Ces derniers offrent une solution alternative entre la scolarisation de la formation et l'apprentissage traditionnel. Ils maintiennent la place des entreprises dans le processus de

formation tout en introduisant des protections sociales afin de limiter ce qui peut apparaître comme une forme d'exploitation de la jeunesse. Il ne s'agit cependant pas du système de formation par apprentissage que nous connaissons aujourd'hui. L'apprentissage en tant que formation complète en atelier auprès d'un professionnel reste possible : il est encadré par la loi de 1851 sur le contrat d'apprentissage. Mais le texte est peu appliqué et le nombre d'apprentis faible (Lequin, 1989). Paradoxalement, si l'industrie a des besoins en mains-d'œuvre qualifiées, elle est aussi pourvoyeuse d'une quantité d'emplois non qualifiés. L'apprentissage décline parce qu'il est plus rentable pour un jeune homme d'aller travailler comme manœuvre que de passer plusieurs années à apprendre en atelier un métier artisanal en étant très peu payé.

La loi Astier est complétée quelques années plus tard par la loi de finances du 13 juillet 1925 établissant la taxe d'apprentissage afin de financer les établissements d'enseignement technique, les cours professionnels et les laboratoires scientifiques. L'État s'impose de fait comme une instance de régulation entre les intérêts des grands acteurs de l'industrie et du commerce d'une part et ceux des travailleurs et des futurs travailleurs de l'autre. Cette politique affirme les principes de solidarité nationale et économique en matière de formation professionnelle : elle tente d'organiser de manière centralisée le financement et la régulation de ces formations. L'entrée de ce nouvel acteur répond à la fois à la préoccupation d'une partie du monde politique, mais également à la demande de certains secteurs économiques - notamment dans le milieu de la métallurgie. Ce dernier, bien que désireux de disposer d'une main-d'œuvre qualifiée et attestant d'un bagage théorique, aspire à une prise en charge de la formation par l'État. L'usage des différentes formations est codifié : les écoles professionnelles qui dispensent une formation de plusieurs années à temps plein sont réservées aux élites du monde ouvrier (chefs d'ateliers, ingénieurs, contremaîtres), tandis que les cours professionnels qui se tiennent quelques heures par semaines et peuvent être suivis en sus d'une activité professionnelle s'adressent aux jeunes manœuvres (Lembré, 2016 ; Pelpel, Troger, 2001).

La mise en place de cette régulation étatique nécessite des financements. Elle s'effectue donc par le biais de la nouvelle législation sur la taxe d'apprentissage. Confrontés à la résistance de certains milieux patronaux, l'État et ses représentants négocient les modalités du paiement de l'impôt et organisent des compromis locaux. Une instance est mise en place pour veiller à l'application de ces différentes dispositions législatives : les Comités départementaux de l'enseignement technique (CDET) constitués de membres de l'enseignement technique (inspecteurs et enseignants), de représentants des chambres de commerce et d'élus locaux. Les CDET sont chargés de valider la liste des établissements de formation privés permettant l'exonération de la taxe d'apprentissage aux entreprises qui les financent, de vérifier le respect

des taux de financement donnant droit à ladite exonération, et enfin de valider la création des écoles publiques d'enseignement technique. La taxe d'apprentissage est fixée à 0,2% de la masse salariale des entreprises, quelle que soit leur taille. Certains reprochent un manque de différenciation qui fait peser sur les petites entreprises le poids d'un impôt dont les bénéfices en termes de formation professionnelle ne correspondent pas à leurs besoins propres. Pour bénéficier de l'exonération, il faut, soit financer des formations en interne, soit subventionner des écoles professionnelles reconnues par les CDET.

La taxe d'apprentissage rencontre une opposition de la part des chambres de commerce : elles refusent l'ingérence de l'État et militent en faveur des pouvoirs locaux plus à même de connaître les besoins et les ressources d'un territoire. De fait, elles se placent en faveur d'une idéologie libérale où l'on défend un financement de la formation contrôlé par l'entreprise (à l'interne ou à destination d'établissements professionnels locaux). L'exonération de la taxe d'apprentissage agit comme une soupape dans le bras de fer qui oppose les tenants de la logique étatiste aux libéraux. Accusée de renforcer les régions déjà fortement industrialisées au détriment des territoires en difficulté, l'exonération permet néanmoins d'imposer le financement de la formation professionnelle aux entreprises. Les chambres de commerce jouent alors un rôle important, elles assurent la diffusion de l'information concernant les exonérations (modalités, liste des établissements labellisés, etc.) et facilitent son application par les entreprises. Elles sont soutenues par le directeur de l'enseignement technique, Edmond Labbé, qui annonce publiquement soutenir les établissements de formation privés. Sans modifier la composition des CDET, il impose que l'examen des établissements susceptibles de bénéficier de la taxe d'apprentissage par versement direct des entreprises se réalise en session extraordinaire où sont invités en plus des membres ordinaires, des représentants des secteurs industriel et commercial.

Les compromis locaux font état de la puissance des acteurs en place, mais aussi de leur parti pris concernant la régulation de la formation professionnelle par l'État. D'un côté le secteur de la métallurgie, qui a besoin d'ouvriers qualifiés formés à l'évolution des technologies de production, défend la mise en place de diplômes nationaux, la formation en école professionnelle et la participation au financement de ce système par la taxe d'apprentissage. De l'autre les représentants du commerce ou des mines, favorables à conserver la main sur les décisions concernant la formation professionnelle afin de l'ajuster aux besoins locaux des bassins et des secteurs économiques, s'opposent farouchement à cette organisation centralisée de la formation et luttent pour augmenter les possibilités d'exonérations comme le montre les travaux de Hardy-Hémery sur les milieux patronaux du Nord (2003). Dans cette région, les milieux patronaux se divisent : d'un côté les constructeurs mécaniques, favorables à cette

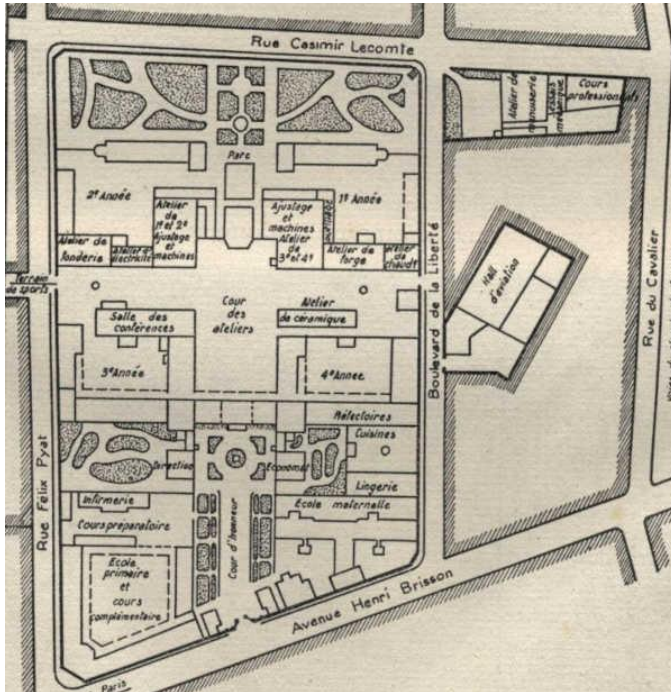
scolarisation des apprentissages, de l'autre, l'industrie du textile et du charbon. Les patrons du textile vont refuser de désigner leurs représentants pour siéger au CDET : ils estiment que seule la chambre de commerce devrait statuer sur les exonérations et luttent pour faire admettre leurs cours privés dans la liste des établissements bénéficiant de l'exonération. Les pouvoirs publics ne feront pas cas de cette opposition, imposant les barèmes et les critères de l'exonération. Au-delà des questions financières, c'est la philosophie même de la formation qui fait débat : faut-il favoriser la formation « complète », c'est-à-dire à la fois théorique et pratique, générale et spécifique à un corps de métier, ou bien la formation pratique sur le terrain afin de défendre le « caractère prépondérant de la formation au chantier » (Louis Champy, ingénieur, dirigeant des mines d'Anzin ; Hady-Hémery, 2003, p.242). Le CDET du Nord missionne des enquêtes pour évaluer la qualité des formations dans les écoles ou cours privés et conclut majoritairement à une insuffisance. Il applique donc une notation des écoles, en fonction de la qualité observée, qui permet de connaître le pourcentage de la taxe dont les industriels peuvent être exonérés. Ainsi une école bien notée permet de bénéficier de 1,4% de la taxe, tandis que pour une école mal notée, ce sera 0,2%.

1.2 Les enjeux du choix de la tutelle ministérielle

Une fois établi le rôle de l'État comme acteur indissociable de la structuration et de la gestion de la formation professionnelle, un deuxième point reste à préciser. Quelle institution doit avoir la charge de cet enseignement ? La question loin d'être anodine pose en filigrane la visée poursuivie par la mise en place de cette formation. Si la visée répond uniquement à des besoins économiques, il serait logique de placer la formation professionnelle initiale sous tutelle du ministère du Commerce et de l'Industrie. Mais s'il s'agit de scolariser la jeunesse populaire au nom de l'équité nationale et de la promotion sociale, alors le ministère de l'Instruction publique semble dès lors tout indiqué. Les luttes du XXe siècle dressent le panorama des enjeux portés par cette tutelle.

La loi de 1880 crée les écoles techniques et instaure un double système : d'un côté les écoles manuelles d'apprentissage, sous tutelle du ministère du Commerce, de l'autre les écoles primaires supérieures (EPS) sous tutelle du ministère de l'Instruction publique. Mais elle établit un droit d'ingérence entre les tutelles sur les écoles non soumises à leur autorité. La description des fonctions et des contenus de formation de chaque type d'établissements est relativement floue. Cette situation accentue la concurrence entre les ministères ainsi que les points de

blocage : le commerce peine à avoir des crédits publics pour ouvrir des écoles, l'instruction publique à obtenir le soutien des milieux patronaux (Pelpel, Troger, 2001).



Le ministère de l'Instruction publique crée des écoles nationales professionnelles (ENP) dans le but d'assurer la poursuite des formations à l'issue de l'enseignement primaire. La formation professionnelle est de fait complètement intégrée au cursus de formation. L'architecture même des ENP met en évidence ce projet global d'éducation progressive. Celle de Vierzon par exemple (voir ci-dessous) est un véritable complexe qui comporte dans le

même ensemble les classes de maternelle, de primaire et les cours professionnels. Elle marque néanmoins le passage de l'instruction primaire à la formation professionnelle : les deux parties s'articulent de part et d'autre des locaux administratifs et de l'espace de restauration. Mais il y aura peu de création d'établissements à proprement parler. La plupart seront des requalifications d'établissements privés ou publics professionnels préexistants. La jonction avec le primaire ne fonctionnant pas, elle sera progressivement abandonnée aux débuts des années 1900.

Entre 1892 et 1900, le ministère du Commerce récupère la responsabilité de la totalité de l'enseignement technique. C'est sous cette tutelle unique que ce dernier va commencer à se développer, passant progressivement (pour ne pas dire lentement) d'un enseignement réservé aux élites à un enseignement accessible à la population ouvrière. En 1895, le ministère crée une entité administrative dédiée à l'enseignement technique, avec un budget propre : la direction de l'enseignement technique. Le développement des écoles professionnelles doit à ce changement de tutelle sa croissance, notamment à travers le soutien des industriels. Les EPS deviennent des EPCI (école pratique de commerce et d'industrie), passant de 12 à 69 en 20 ans. Largement dominés par l'enseignement de la métallurgie et la mécanique (domaines où les milieux patronaux sont le plus favorables à la scolarisation) ces établissements accueillent également ceux de l'électricité, de la menuiserie, et parfois des enseignements propres à une tradition locale : coutellerie, lunetterie, etc.

L'organisation pédagogique emprunte beaucoup à la manière de penser de l'industrie métallurgique : les enseignements théoriques sont axés sur le dessin technique et la trigonométrie, la pratique valorise l'habileté manuelle (via le travail de la lime par exemple) et le sens de la précision, le respect des normes (usage du pied à coulisse pour contrôler le diamètre d'une pièce). Cette orientation idéologique est défendue par l'association pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) : celle-ci est composée d'anciens élèves des écoles techniques (cadres intermédiaires) et soutenue par l'UIMM. La visée élitiste de la formation professionnelle conduit à privilégier la formation des cadres à celles des ouvriers.

1.3 De l'élan formatif de l'entre-deux-guerres à la création des centres d'apprentissage

Durant la période de l'entre-deux-guerres se développent à la fois le besoin de main-d'œuvre et la mécanisation de la production. Même les ouvriers spécialisés doivent être formés pour réaliser les pièces (réglages des machines, contrôle de la qualité de la pièce, de ses dimensions, lectures des schémas des pièces, des cotes, etc.)

Plusieurs axes permettent le développement de la formation professionnelle. D'abord on trouve les écoles d'entreprises dans tous les domaines : les transports avec l'automobile avec Peugeot (Hatzfeld, 1989), Renault (Quenson, 2001) ou Berliet (Grevet, 2019), les chemins de fer, les transports en commun (comme la RATP – Passalacqua, 2016), l'aéronautique, mais aussi les arsenaux, des sociétés de services (telle que l'école des grooms de la Société Générale – Ameur, 2019), etc. Durant l'entre-deux-guerres apparaissent également des ateliers-écoles créés par la Chambre de commerce de Paris. Ces écoles sont centrées sur la production tout en étant distinctes des entreprises ou des écoles d'entreprises. La direction de l'enseignement technique donne son aval et ouvre quelques ateliers-écoles sur ce principe. En 1939 on en compte une vingtaine du genre qui inspirera la création des futurs centres de formation d'apprenti. Dans ce bouillonnement, les ateliers d'apprentissage qui ont difficilement maintenu deux établissements jusque-là connaissent une croissance importante. Elles se multiplient jusqu'à dépasser la dizaine d'établissements en 1966.

Sous l'impulsion du nouveau directeur de l'enseignement technique, Hippolyte Luc, de nouvelles écoles professionnelles sont créées : on compte désormais 25 ENP à la veille de la seconde guerre mondiale pour 13 100 élèves, et 200 ECPI pour 46 000 élèves (Pelpel, Troger, 2001, p. 60). Enfin on trouve des écoles de métiers, spécialisées dans une branche, les écoles pratiques d'Alsace Lorraine, les sections professionnelles des EPS et les cours

complémentaires. ENP et EPCI se distinguent par leur public et le niveau de formation proposé. Les ENP sélectionnent sur concours à l'issue de la 5^e et proposent un parcours théorique (dessin industriel et technologie) à égalité avec la formation pratique en atelier. Après 4 ans, une partie des élèves pouvaient intégrer les Arts et Métiers. Les EPCI préparent en 3 ans à une insertion professionnelle via des brevets d'enseignement industriel, commercial ou hôtelier.

Si la participation et le poids du secteur métallurgique sur le développement et l'organisation pédagogique de la formation technique ne font aucun doute, on peut s'interroger sur le retrait d'autres secteurs économiques comme le textile et le bâtiment. Ces derniers protègent un fonctionnement économique basé sur l'emploi d'une main-d'œuvre non qualifiée et bon marché (enfants, femmes, étrangers). L'artisanat ne se retrouve pas dans l'enseignement technique du fait de la large part accordée à la théorie et d'une volonté de protéger leurs savoirs et de ne pas dévaluer le prix de leur savoir-faire.

En 1939, dès le début de la guerre, les ministères du Travail et de l'Éducation nationale agissent en faveur de l'économie de guerre en créant les centres de formation professionnelle (CFP) afin de former rapidement des travailleurs qualifiés. Ces CFP doivent s'adosser aux écoles techniques déjà existantes et proposent des formations dans la métallurgie en complément d'une activité de production pour l'armement.

Les CFP d'abord ouverts en vue de former rapidement une main-d'œuvre qualifiée pour soutenir l'effort de guerre se voient attribuer l'accueil d'une jeunesse désœuvrée après la défaite de 1940. Le secrétariat général à la Jeunesse, créé par le régime de Vichy, encourage et finance le développement de ces structures. En 1941, la responsabilité des CFP est confiée à la Direction de l'enseignement technique (DET). En 1942, bien que celle-ci revienne au secrétariat général à la Jeunesse, la DET conserve une autorité pédagogique sur les CFP. Entre 1941 et 1943, on dénombre près de 850 centres pour 40 à 60 000 jeunes. Les centres sont créés par différents acteurs : des écoles techniques, mais aussi des associations professionnelles, philanthropiques ou confessionnelles. Dans les conditions de la guerre, bien peu poursuivent un but de professionnalisation : socialisation et prise en charge des besoins primaires prennent le pas sur la formation. Cependant, ces centres permettent à la DET de se doter d'un instrument de formation des ouvriers, complétant de fait le dispositif de formation technique qui formait jusque-là des cadres intermédiaires et des ingénieurs.

Le régime de Vichy, dans une idéologie résolument conservatrice et réactionnaire, entreprend de renforcer la dimension corporative des branches professionnelles. Un dispositif législatif contraint ces branches à s'impliquer dans la formation professionnelle. Ainsi l'extension de la loi de 1938 à tous les secteurs impose un quota d'apprentis dans les entreprises, et l'État incite

à la création de centres de formation professionnelle et à la transformation d'écoles d'entreprise en CFP. Pour structurer l'offre de formation, le CAP est valorisé : en 1943 les contenus sont standardisés dans les CAP industriels et les examens sont désormais nationaux (Brucy, 1993). En 1944, la direction des CFP est finalement rattachée au ministère de l'Éducation nationale.

Après la guerre et au vu de l'état des structures économiques, le développement de l'apprentissage ne peut pas être envisagé comme le moteur de la formation professionnelle. En revanche la formation par voie scolaire dispose désormais des établissements nécessaires pour assurer cette tâche. Les milieux syndicaux et les élites politiques issues de la résistance y sont favorables. En 1944, les CFP deviennent des centres d'apprentissage (CA). Ce processus de scolarisation implique une concordance des modes de gestion entre FPI et éducation nationale. Deux éléments participeront principalement de ce rapprochement : la mise en place d'un corps d'inspection départemental dédié aux CA et l'organisation de la formation de ses enseignants (enseignement général ou d'atelier) au sein des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA). Pour autant, le processus de centralisation n'exclut pas le monde économique. En 1945, l'État supprime le conseil supérieur de l'enseignement technique et crée les commissions consultatives nationales d'apprentissage, renommées en 1948 les commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC). Ces commissions, regroupant des membres du patronat, de l'administration, et des salariés, sont chargées de préparer les programmes de formation et les diplômes professionnels.

Les CA se spécialisent sur la formation des ouvriers et la préparation du CAP. De fait, un secteur autrefois hostile à la scolarisation, le bâtiment, qui recrute principalement des ouvriers, participe désormais de cet élan. D'autres comme celui du textile, où les besoins en main-d'œuvre qualifiée sont quasiment inexistantes, opposent encore une résistance. Après la libération, la gestion des CA est prise en main par des militants communistes, et peu à peu ces établissements se retrouvent isolés du reste de l'enseignement technique. À cet isolement idéologique s'ajoute un isolement administratif : aucune passerelle ne permet aux élèves des CA, ni à leurs enseignants, de passer des CA aux autres filières du technique. Accueillant les fractions les plus populaires de la société, les CA ne peuvent proposer qu'une insertion professionnelle à courte échéance (Pelpel, Troger, 2001).

1.4 La fin de l'autonomie de l'enseignement technique ?

Dans les années 1950 le rattachement complet de l'enseignement technique au ministère de l'Éducation nationale pose question. Cela permet une économie de moyens, ainsi que de soutenir le projet de démocratisation de l'enseignement : ce dernier s'appuie sur le principe d'une école unique qui faciliterait les passerelles entre les différents types d'enseignement. À cette vision s'opposent les partisans d'un enseignement technique autonome qui valorise la culture technique ainsi que les liens entre formation et milieux professionnels. Ces derniers se sont peu fait entendre dans le débat et surtout, ils manquent de soutien. Les grands industriels anticipent l'évolution des structures de production et les besoins massifs en ouvriers peu qualifiés d'une part, et en personnels d'encadrement spécialisés sur des savoirs théoriques d'autre part. De fait les besoins en techniciens ou en ouvriers qualifiés tels que ceux formés par les CA et les collèges techniques (anciens EPCI) les concernent peu. Les petites et moyennes entreprises de leur côté semblent ne pas avoir pris la mesure des évolutions en marche et de leurs conséquences possibles.

La mise en place du collège unique signe la fin des classes de préorientation vers le professionnel dès la 5^e. Or celles-ci permettaient de préparer le CAP en 3 ans. Cette formation subsiste dans les collèges d'enseignement technique. En parallèle, l'introduction du BEP, dans une approche plus théorique est accessible après la 3^e. C'est à cette période que se parachève la scolarisation de l'enseignement technique. La DET est supprimée et la direction de cet enseignement revient à l'éducation nationale. Ensuite la logique d'élévation du niveau de formation avec la mise en œuvre du BEP conduit à l'évolution progressive des établissements techniques à travers la séparation dans les années 1960 entre le technologique et le professionnel. La voie technique affirme la finalité de ses filières en proposant d'un côté l'insertion professionnelle et de l'autre en intégrant de plus en plus d'enseignements généraux. La suppression des concours d'entrée permettant aux meilleurs d'accéder aux collèges techniques, aux ENP ou aux centres d'apprentissage transforme aussi la manière d'envisager son orientation vers l'enseignement technique. Ce qui était autrefois une voie très sélective devient une voie par défaut dans la hiérarchie des filières de l'éducation nationale (Pelpel, Troger, 2001). La défense de la culture technique prend corps dans l'introduction d'un nouvel enseignement au collège, celui de la technologie. Mais parvient-il à compenser en termes de valorisation de la culture technique, l'évolution qui transforme cette voie d'enseignement ?

C'est également à cette période que l'apprentissage connaît une renaissance paradoxale. Les effectifs d'apprentis croissent après la fin de la Seconde Guerre mondiale, et en 1961, la création des centres de formations d'apprentis remplace définitivement les cours professionnels. Mais le monde politique lui fait peu de place, préférant la voie scolaire (Moreau, 2008). Il faudra

attendre les années 1970 pour que l'apprentissage soit reconnu comme une voie de formation professionnelle initiale à part entière.

Cette esquisse de l'histoire de la formation professionnelle montre la place progressive accordée à la formation par voie scolaire, et la difficulté rencontrée par l'apprentissage pour perdurer. Elle laisse cependant de côté l'histoire de l'enseignement agricole, et pour cause, celui-ci s'est constitué de manière relativement isolée. Bien que partiellement pris en charge par le pouvoir royal au début du XIX^e siècle pour la formation des élites, sa tutelle est ensuite assurée par le ministère du Commerce et de l'Agriculture. En effet, la formation agricole n'est pas considérée comme un moyen de former la jeunesse, mais plus comme une manière d'assurer l'indépendance alimentaire du pays. Cette différence de tutelle n'empêchera pas le développement de cette formation d'être elle aussi marquée par le processus de scolarisation.

1.5 Le cas de l'enseignement agricole

1.5.1 Scolarisation et transformation des visées de l'enseignement agricole

L'enseignement agricole français se structure au XIX^e siècle, au cœur d'un mouvement de développement des théories agronomiques, de promotion de la formation agricole et de comparaison européenne des modèles de formations (Boulet, Stéphan, 2003). Le modèle français se construit en intégrant des éléments issus des systèmes émergents dans d'autres puissances européennes. Le modèle dominant est celui des « fermes-écoles » : ces exploitations agricoles exemplaires accueillent des jeunes gens qu'elles forment aux techniques de production modernes tout en leur apprenant la gestion d'une exploitation (culture, élevage, gestion du personnel).

Le premier institut agricole français est fondé par Christophe Joseph Alexandre Mathieu de Dombasle en 1822 sous la forme d'une « ferme exemplaire » près de Nancy. Dombasle y développe de nouveaux outils agricoles et en 1826 ouvre l'institut de formation privé Roville à destination de dix-neuf fils de propriétaires terriens. Il y distingue deux types d'enseignement : la théorie et la pratique. Il définit cette dernière comme un apprentissage long, dont l'habitude s'acquière en faisant et dont la maîtrise par le maître d'un domaine n'est pas nécessaire. En revanche la théorie ou « pratique intellectuelle » relève du chef d'exploitation qui devra savoir « diriger le travail de ses gens ». La division du travail marque donc très tôt l'organisation

pédagogique de la formation agricole : il s'agit de former une élite capable de diriger une exploitation, mais aussi d'étendre la diffusion et le renouvellement des connaissances agronomiques.

La mise en œuvre d'un enseignement agricole en France semble nécessaire : contrairement à l'Angleterre et l'Allemagne, la France est constituée de petites fermes et la majorité des agriculteurs sont propriétaires. Chez ses voisins, les domaines agricoles sont détenus par de grands propriétaires : la main-d'œuvre est de fait majoritairement salariée. La dimension agronomique y est développée par certains de ces chefs d'exploitation : ils rédigent des traités d'agriculture. La transmission des connaissances se fait de manière très contrôlée, d'un dépositaire à son successeur. Dombasle défend une transmission fondée sur la mise en œuvre des principes théoriques : en somme, il revendique une théorie appliquée. Il favorise la diffusion des connaissances agronomiques et araires via ses élèves, mais aussi par le biais d'une revue, « Les Annales agricoles de Roville ». En 1842, Dombasle est à la fin de sa vie et espère que l'État prendra en charge l'établissement afin de poursuivre son œuvre. Le refus du pouvoir en place signe la fin de 20 ans d'expérience.

Une autre expérimentation voit le jour à partir de 1828. Elle est menée par un ancien militaire, Auguste Bella, formé à l'agriculture près de Berlin dans un des premiers instituts agronomiques lors d'une période de convalescence. Le terrain de l'école est financé par Charles X et permettra le développement de l'Institution royale agronomique de Grignon (en région parisienne). Bella s'inspire de l'expérience de Roville. D'abord financé par les frais d'inscription, l'établissement est ensuite soutenu par l'Etat : financement du salaire des enseignants et du matériel par le ministère du Commerce et de l'Agriculture dès 1837, contrôle de l'établissement par l'État à partir de l'année suivante. Un diplôme est mis en place en 1836 pour sanctionner la formation, sous la forme d'un mémoire ; peu d'étudiants le préparent. Le nombre d'élèves augmente, passant de 5 la première année à 700 en 1850 dont 140 diplômés.

Entre Bella et Dombasle, ce sont deux visions de la formation agricole qui s'opposent. Pour le premier, la formation doit servir à la diffusion des innovations techniques - matériel agricole, techniques de culture, etc. Pour le second, c'est la capacité à gérer son exploitation, à comprendre le fonctionnement de la structure économique, les connaissances agronomiques théoriques, qui permettront aux exploitants de bien gérer leur exploitation et de la faire évoluer.

En 1833, François-Jules Rieffel, ancien élève de Roville, se voit confier par un notable la direction d'une « école primaire d'agriculture » à Grand Jouan, près de Nantes. Il souhaite y former, non pas des dirigeants d'exploitation, mais des contremaîtres. Cette ferme expérimentale de 21 hectares se spécialise dans l'élevage. Quand on reproche à Rieffel la

rusticité des locaux, il défend le fait de ne pas trop éloigner les jeunes de leurs conditions de vie quotidienne, d'ancrer en eux la nécessité du travail pénible pour ne pas encourager l'exode rural. En 1842, l'école est prise en charge à son tour par l'État avec le soutien du ministre du Commerce et de l'Agriculture et devient « l'Institut agricole de l'Ouest ».

D'autres écoles publiques voient ainsi le jour, dont celle de Césaire Nizière dans l'Ain, appelée la Saulsaie, également reconnue en 1842. Nizière défend une formation au sein d'un système public, seule garantie pour lui d'un enseignement qui ne soit pas régi par le profit d'un établissement de formation, mais bien par le désir de former des exploitants capables autant en théorie qu'en pratique.

Ces établissements s'appuient majoritairement sur un enseignement en situation : il s'agit d'apprendre à diriger une exploitation. Parmi les élèves, certains sont nommés responsables : ils dirigent l'exécution des tâches. L'ensemble des jeunes est formé à la mise en œuvre de techniques et d'expérimentations agronomiques. Le directeur de l'établissement est toujours le propriétaire du domaine : lui-même formé à l'agronomie, il montre par l'exemple (d'où le terme de « ferme exemplaire ») comment être un exploitant moderne, instruit et économiquement rentable. La diffusion des connaissances agronomiques répond à une rationalisation de l'activité agricole, mais aussi à une volonté de démystifier le monde rural.

Ces écoles historiques deviendront un maillon intermédiaire de l'enseignement professionnel agricole qui comprend désormais les fermes-écoles où l'on forme les contremaîtres, et qui joue le rôle de ferme modèle pour les environs. On trouve ensuite les écoles régionales (Grignon, La Saulsaie, Grand Jouan), qui sélectionnent leur public par un examen d'entrée. Elles forment des chefs d'exploitation et sont chargées de diffuser les nouveaux savoirs agricoles. Elles disposent d'une ferme et d'un établissement d'enseignement. Enfin, l'institut national agronomique forme les cadres : enseignants des écoles régionales, ingénieurs agronomes, hauts fonctionnaires de l'administration ... L'institut marque un tournant de l'enseignement agricole : celui d'un enseignement pratique, sur le modèle de la ferme-école à un enseignement dominé par le théorique, sur le modèle de l'université. La scolarisation de la formation agricole se met en place assez rapidement : la hiérarchie de la formation, la défense des établissements publics et la prise en charge par l'État des écoles régionales encouragent une structuration nationale.

Cependant, ces différentes formations regroupent une faible part des travailleurs agricoles. Sur les 7 à 8 millions de travailleurs actifs estimés à la fin du XIXe siècle (Molinier, 1977, p.81), on compte en 1894, 215 élèves sortant du niveau primaire supérieur, 460 du secondaire, 360 du supérieur (Boulet, Stéphan, 2003, p.62). Tous les autres se contentent de l'école primaire. Pour y remédier, et lutter contre des pratiques contre-productives, les chaires départementales

d'agriculture mettent en place des cours ponctuels, des actions de vulgarisation, permettent des rencontres entre agriculteurs ... On trouve également des cours saisonniers (formation initiale durant les mois d'hiver pour s'adapter à l'indisponibilité des jeunes pendant la belle saison). En cette fin de XIX^e siècle, l'enseignement agricole a réussi à instaurer l'idée que l'agriculture peut s'enseigner. Cet enseignement se fait au nom du développement économique et scientifique, il est donc pris en charge par le ministère du Commerce et de l'Industrie. Il ne s'agit pas d'une opération de scolarisation de la population sous l'égide du ministère de l'Instruction publique, mais d'une formation des élites agricoles. La relative structuration de l'enseignement agricole ne permet cependant pas une véritable révolution dans les pratiques quotidiennes. En effet, bien que ses dispositions permettent en théorie de toucher l'ensemble du public agricole, les effectifs réels sont extrêmement faibles. Deux courants structurent cet enseignement. D'une part, on observe le développement d'une forme de scolarisation de l'enseignement agricole (notamment via l'institut national agronomique, et partiellement avec les écoles régionales), mais qui conserve sa spécificité : il ne s'intègre pas au système d'enseignement national. De l'autre, on relève le soutien à une agriculture familiale, aux petites et moyennes exploitations, et un souhait d'adapter l'enseignement à cette structure familiale. Les systèmes de formations des autres pays européens divergent. L'Angleterre préfère les grands domaines, avec une transmission des connaissances de père en fils (il n'y a pas de formation agricole à proprement parler) et le salariat massif de la main d'œuvre. L'Italie et la Pologne valorisent un enseignement agronomique théorique assuré au sein des universités, et se dispensent des fermes-écoles. En parallèle, on tente de vulgariser des connaissances, comme en France, de manière locale et ponctuelle à destination des travailleurs agricoles (comices, revues, almanachs ou manuels ...).

Après la Seconde Guerre mondiale, la crise alimentaire attire les regards politiques sur une rénovation de la politique agricole. Il faut assurer l'autonomie alimentaire des pays européens : or le nombre d'exploitants a baissé. De plus, comparé aux USA, la taille moyenne des exploitations est petite et la quantité de terres agricoles par rapport à la population nettement inférieure. À titre d'exemple en 1960 les exploitants américains cultivent 400 millions d'hectares pour 200 millions d'habitants, contre 17,5 millions d'hectares pour 150 millions d'habitants dans la jeune Europe (Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas - Boulet, Stéphan, 2003, p. 82). Les vecteurs du changement sont connus (mécanisation et motorisation, sélection d'espèces, fertilisation), il reste à les diffuser auprès des praticiens et leur donner les moyens de s'équiper. Les acteurs de la vulgarisation sont l'administration, les syndicats, les chambres d'agriculture (dont des techniciens agricoles), les organisations professionnelles économiques et les collectivités locales. Les actions sont variées : cercles

d'agriculteurs, financement de locaux, création de zones témoins, centre d'études techniques agricoles (regroupant des agriculteurs et des chercheurs de l'INRA). Néanmoins ces éléments se révèlent insuffisants pour accompagner la transformation des campagnes.

Dans les années 1960, l'agriculture française connaît des difficultés : les agriculteurs n'arrivent pas à envisager un avenir positif, d'autant qu'en 1958 l'indexation du prix de la production agricole est supprimé. Un rapport ministériel de 1960 affirme qu'il faut agrandir les exploitations, encourager l'exode rural, abandonner le protectionnisme et moderniser les exploitations. Le Premier ministre envisage d'encourager le rôle et la place de la formation initiale, qui pour lors est encore restreinte (en 1955, seul 1,9% des exploitants agricoles ont eu une formation professionnelle agricole – Boulet, 2001, p.66)

En 1960 s'engage donc une réforme importante de l'enseignement agricole : le projet défend un enseignement spécifique aux caractéristiques du milieu rural, mais harmonisé avec le système de formation national. Il sera sous tutelle du ministère de l'Agriculture, ce qui n'est pas sans poser débat. Certains estiment qu'il faudrait conserver les cours agricoles de niveau primaire et qu'il suffirait de développer le secondaire. Le programme adopté comprend des contenus relatifs aux professions agricoles ainsi que des cours généraux pour permettre à la jeunesse rurale de changer de profession au besoin. L'un des objectifs étant de monter le niveau de formation des agriculteurs au niveau secondaire afin d'assurer la maîtrise des savoirs techniques et scientifiques nécessaires à l'exercice de leur métier. Pour assurer ces enseignements, il est proposé de mettre en place des collèges et des lycées qui accueillent des jeunes de 13 à 16 ans et préparent des diplômes organisés en différents cycles. Ces derniers évoluent en fonction des réformes, mais la structure dominante reste la même : les cycles courts visent à professionnaliser rapidement les jeunes et sont assurés par les collèges (anciennes écoles pratiques d'agriculture). Les cycles longs sont assurés en partie par les lycées, et peuvent conduire à l'enseignement supérieur. Ainsi on organise d'abord 3 cycles. Le cycle I comprend le brevet d'apprentissage agricole (BAA) en 3 ans, puis le brevet professionnel agricole (BPA) en 2 ans : il vise à former des chefs d'exploitations. Le cycle II permet de préparer en 3 ans le brevet d'enseignement agricole (BEA) et en 4 ans au brevet d'agent technique agricole (BATA) : il conduit à la formation de cadres intermédiaires. Et enfin, le cycle III permet en 5 ans d'obtenir le brevet de technicien agricole (BTA) et après 2 ans supplémentaire, celui de technicien supérieur agricole (BTSA). À l'issue de ce cycle, il est possible de poursuivre vers l'université ou les classes préparatoires.

En 1968, une nouvelle réforme refonde les diplômes en 2 cycles, un court et un long. Le cycle court permet en deux ans (après la 3^e) de valider un BEPA. Le cycle long permet, après une

seconde, de préparer un BTA ou un baccalauréat sciences agronomiques et techniques (série D). L'enseignement agricole accueille désormais un peu moins de 130 000 élèves (privé et public confondus). Cette réforme conduit à la disparition progressive des cours professionnels et des cours de niveaux primaires. Enfin en 1970, les 4^e et 3^e du cycle long sont remplacés par des classes d'adaptation ou des classes professionnelles de cycle court. Le BAA est remplacé par le Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole (CAPA) et préparé en 2 ans (Boulet, 2001).

Le privé, plus établi que le public, accueille plus d'élèves (74 000 contre 48 000 dans le public en 1980), mais se développe un peu moins rapidement. Il concentre la majorité des formations de cycle court. Sur les 74 000 élèves du privé en 1980, 63 000 sont inscrits dans le cycle court. Par comparaison, le public a quasiment la même quotité d'élèves en cycle court et en cycle long (23 000 et 22 000). Ceux qui s'insèrent ensuite le plus dans le monde agricole proviennent des formations de cycle court (les autres évoluant plus facilement vers d'autres mondes professionnels). Paradoxalement, ce sont donc ceux qui s'installent en agriculture qui ont le moins de formation, qui cumulent le plus d'échec et de sorties sans diplômes (Boulet, Stéphan, 2003).

À la fin des années 1970, le processus de simplification de l'organisation de l'enseignement agricole s'achève. Désormais, il n'y a plus que deux diplômes de cycle court, le CAPA et le BEPA (Brevet Professionnel d'Etudes Agricoles) qui cumulent 77% des candidats en 1977. Le BTA à options permet d'accueillir les titulaires du BEPA après une première d'adaptation, on trouve également le baccalauréat D'. Ces dernières filières, bien que moins investies, voient leurs effectifs croître régulièrement au cours des années 1970.

La faible attractivité des cycles longs relèverait des pratiques pédagogiques : les heures de cours (théorie et pratique) atteignent 38h par semaine, auxquelles s'ajoutent 15 à 20h d'études. De plus, les différentes spécialités enseignées (zootechnie, biologie, chimie ...) ne sont pas harmonisées. Pour répondre à ce besoin, deux établissements sont créés en 1968 : l'Institut national de promotion sociale agricole (INPSA) et l'Institut national de recherche et d'application pédagogique (INRAP). Ils participent à la fois de la formation des enseignants et de l'expérimentation de différents dispositifs dont la validation par unités capitalisables pour le CAPA en apprentissage (la validation par unités capitalisables représente actuellement 14% des diplômés - MAA, 2020). C'est aussi à cette période que l'on introduit l'éducation socioculturelle (ESC) et les professionnels associés (professeur d'ESC et animateurs socioculturels). On renforce la dimension professionnelle avec le CAPA, mais aussi avec les professeurs techniques adjoints qui assurent les cours pratiques. On introduit des enjeux

sociaux, notamment avec la notion d'écologie qui apparaît dans les programmes, le développement de la formation continue, etc. L'enseignement agricole conserve certaines spécificités : ainsi les maisons familiales et rurales (MFR) héritées des initiatives privées de formation continuent d'accueillir un public majoritairement inscrit dans les formations courtes.

L'évolution des modes de transmission s'accompagne de celle des publics. Les enfants d'agriculteurs composent aujourd'hui 14% des effectifs (DGER 2010) contre 80% dans les années 1970 (Grignon, 1975 – cité par Minassian, 2015). Le public est majoritairement d'origine urbaine : l'enseignement agricole a su conserver sa légitimité et s'adapter malgré la diminution drastique de la population agricole (3,4% de la population active en 2010 - Lembré, 2016). Il forme désormais à des domaines variés qui touchent pour partie à l'agriculture et pour d'autres au monde rural : production, agroalimentaire, aménagement, ou services à la personne. Accueillant un peu moins de 160 000 élèves à la rentrée 2019 (hors apprentissage), le second degré agricole maintient ses effectifs depuis vingt ans. L'apprentissage progresse : de 17 395 élèves en 1995, il est passé à 39 726 en 2018 (MAA¹, 2020). Si environ 37% des scolaires sont dans le public, c'est le cas de deux tiers des apprentis. Les CAPA représentent un peu plus de 11% des diplômés et ont de bons taux de réussite aux examens (environ 90% en 2019 – MAA, 2020).

L'enseignement agricole comprend de nombreux métiers, dont celui de jardinier-paysagiste. La reconnaissance de cette profession et la structuration de sa formation se sont faites progressivement. Nous en présentons ci-après les grandes caractéristiques. Elle est proposée dans les lycées agricoles, qui ont l'avantage de posséder des parcs dont l'entretien peut servir de support à la formation des jeunes. C'est le cas des écoles de productions intégrées dans les lycées agricoles, comme celle située dans le lycée Edelweiss où nous avons enquêté et qui propose une préparation au CAPA jardinier-paysagiste.

1.5.2 L'exemple de la formation de jardinier paysagiste

À côté de la formation des agriculteurs, la formation de jardinier-paysagiste apparaît comme une filière secondaire. D'abord parce que cette spécialité disciplinaire est récente, mais aussi parce qu'elle est née d'une spécialisation progressive des métiers agricoles. Pourtant son développement est représentatif de l'évolution de la filière agricole.

1 Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation

Cette formation est récente, tout d'abord parce que les métiers de la terre, nous venons de le rappeler, ont tardé à être considérés comme des activités nécessitant une formation à part entière. Ensuite il a fallu que le domaine concerné soit identifié, ici le paysage. La notion de paysage ou de jardin apparaît à la Renaissance, où l'on compose sous un regard artistique certains jardins comme celui de Versailles. À l'origine ces compositions sont l'œuvre de personnes considérées comme des artistes, et bien souvent autodidactes (Racine, 2002). À partir du XIXe siècle apparaît une vision scientifique du paysage au travers des explorateurs : le paysage est aussi une géographie, c'est-à-dire une géologie, une biologie, mais également une interaction entre l'homme et son environnement. À cela s'ajoute une pensée écologique, née dans les mêmes temps, mais développée principalement à la fin du XXe siècle. Le développement des villes et la concentration de populations posent la question de la préservation de la qualité de vie et de l'aménagement de l'espace urbain. C'est seulement dans les années 1970 qu'une profession commence réellement à être identifiée, celle des futurs architectes-paysagistes (Donadieu, 2007).

Le jardinier, c'est-à-dire celui qui cultive le jardin, cumule pendant longtemps les casquettes d'horticulteur, de maraîcher et de pépiniériste. La spécialisation des professions va de pair avec une spécialisation des usages : le jardin « utile » (le potager) se distingue progressivement du jardin d'ornement. Au XVIIe siècle le jardinier s'occupe indifféremment de la production maraîchère, fruitière, florale et médicinale. Les savoirs relatifs à la culture (bécher, amender, semer, arroser ...) sont transmis de manière compagnonnique. Les rares écrits qui y font référence comme *Instruction pour les jardins fruitiers et potagers* de Jean-Baptiste de La Quintinie (en charge des jardins de Louis XIV) ne se suffisent pas à eux seuls pour former un jardinier. Sous l'influence de Le Notre, le terme de jardin intègre ensuite des éléments de géométrie, d'optique, de peinture, mais aussi d'ingénierie, notamment hydraulique (Donadieu, 2009).

Le jardinier paysagiste d'aujourd'hui est héritier de ces conceptions. La récente rénovation des diplômes de l'agriculture a conduit à différencier l'horticulture, le maraîchage et les pépinières de la spécialité nommée « travaux paysagers ». Si les premiers sont considérés comme « métiers de l'agriculture », le paysage gagne désormais en indépendance. Cette reconnaissance s'est faite « par le haut » : architectes, urbanistes, ingénieurs paysagistes sont autant de spécialités diplômées par l'enseignement supérieur avant la rénovation du CAPA. Le CAPA, comme d'autres diplômes de niveau 3 et 4, mène à ce que l'on nomme les entrepreneurs paysagistes. De la même manière que les entrepreneurs du bâtiment se sont progressivement constitué en dehors des cabinets d'architectures, les entrepreneurs paysagistes sont indépendants des

architectes paysagistes. Ils s'occupent de réalisations diverses dans les espaces extérieurs : création, entretiens, gazon, plantation, élagage, clôture, arrosage, assainissement, dessouchage, terrassement, dallage, maçonnerie, piscine, etc. Aujourd'hui le secteur de l'aménagement de l'espace et protection de l'environnement représente 18% des élèves de l'enseignement agricole par voie scolaire et 36% par apprentissage (MAA, 2020).

Représenté par l'union nationale des entrepreneurs du paysage (UNEP), ce secteur est très dynamique (+5500 emplois en 2 ans) et majoritairement artisanal. L'UNEP affiche près de 30 000 entreprises dans le secteur en 2018, dont les deux tiers ne comptent aucun salarié. Les entreprises de plus de 20 salariés représentent 3% de l'ensemble, mais plus de 40% du chiffre d'affaires. Les chefs d'entreprises sont masculins (94%) avec une moyenne d'âge de 43,5 ans. Presque la moitié est diplômée de l'enseignement supérieur (43%). Les titulaires d'un diplôme de niveau 3 ne représentent que 21%, 7,5% pour les non-diplômés. Sur les 97 300 actifs, 70 300 sont salariés dont 84,5% en CDI. La population est majoritairement masculine et jeune (89% des salariés avec une moyenne d'âge de 34 ans). Toujours parmi les salariés, seuls 10% ne possèdent aucun diplôme (UNEP, 2019). La représentation très masculine du métier se retrouve en formation, mais évolue avec le niveau de diplôme : 6% de filles en CAPA, 9% en bac pro, 30% en BTSA en 2015 (DGER, 2016).

Néanmoins la profession souffre d'un manque de structuration des savoirs théoriques et pratiques qui fondent la spécialité. Depuis 2012, l'UNEP participe à la rédaction de règles professionnelles en s'associant avec d'autres partenaires sociaux du secteur : Hortis (responsables d'espaces de nature en ville), Plante & Cité, l'Association des ingénieurs territoriaux de France (AITF), la Fédération Française du Paysage (FFP) et l'enseignement agricole (DGER). Ce guide des « bonnes pratiques » vient compléter l'abondante littérature sur la notion de paysage. La démarche vise aussi à harmoniser les pratiques professionnelles nationales tant en termes législatif que technique. On y décrit les responsabilités du paysagiste vis-à-vis de son client, comme les gestes pratiques à mettre en œuvre. Par exemple, pour la plantation d'arbres et arbustes, il est rappelé que la liste exhaustive des espèces choisies pour le projet doit être mentionnée sur le devis. De plus, le paysagiste doit avertir son client de l'adaptation ou non des plantes au climat et au lieu, et veiller à respecter les règles de plantation notamment en protégeant le système racinaire. Ainsi la reconnaissance d'une profession et la structuration de ses savoirs théoriques et pratiques peuvent être décorréliées malgré la scolarisation de la formation professionnelle.

Le processus de scolarisation va de pair avec la mise en place de diplômes nationaux que seul l'État peut organiser et dont il se porte garant. Pour la formation professionnelle initiale, trois

diplômes sont prépondérants : le CAP, le bac pro et pendant un temps, le BEP. L'évolution que connaissent ces diplômes (leurs publics, leurs visées, leur création ou leur disparition) nous renseigne sur les enjeux affectés par les pouvoirs publics à la voie professionnelle initiale.

Chapitre 2 : La formation professionnelle initiale aujourd'hui : le grand écart entre former l'excellence de demain et lutter contre l'exclusion sociale

Parmi les diplômes proposés dans l'enseignement professionnel aux niveaux 3 et 4, on ne trouve plus aujourd'hui que le CAP et le bac pro, le BEP ayant été supprimé. Ces diplômes dont le parcours et les évolutions diffèrent témoignent des luttes et des compromis entre les acteurs des mondes économique, social et institutionnel.

2.1 Le CAP : premier des diplômes professionnels ?

Le CAP est créé en 1911 pour valider le niveau de maîtrise des ouvriers qualifiés (Brucy, 1993).

À la fin du XX^e siècle, il est devenu un diplôme pour des jeunes en grande difficulté scolaire et visant une insertion professionnelle rapide. Mis de côté dans les années 1980 parce qu'il ne répondait pas à la politique d'élévation du niveau de diplôme dans la voie professionnelle, il est finalement relancé au début des années 2000. Il permet en effet l'accueil d'une jeunesse en difficulté avec l'école, évitant de fait la déscolarisation et permettant la validation d'un diplôme professionnalisant (cf. loi d'orientation sur l'école de 1989). Son histoire est loin d'être linéaire : en plus de 100 ans, il a réussi à perdurer tout en subissant des changements politiques, de but ou de public.

À l'origine, la création du CAP est demandée par les milieux patronaux. Contrairement à d'autres diplômes, il tire ses origines de l'évolution des besoins du monde professionnel. Sa dénomination, certificat d'aptitude professionnelle, renvoie à un débat qui remonte à la mise en œuvre du diplôme : certifie-t-on une aptitude ou une capacité ? L'aptitude c'est le fait d'avoir potentiellement la disposition nécessaire pour entrer dans l'activité professionnelle. La capacité c'est l'état du travailleur qui atteste de son savoir-faire, de sa maîtrise de l'activité professionnelle en situation. Le patronat récuse la possibilité qu'une formation puisse certifier une capacité, laquelle ne peut être effective que dans un contexte réel de travail. Au-delà du terme, c'est la question du but et du rôle de la formation qui se dessine : forme-t-on pour préparer la transition entre l'écolier et le travailleur, et faciliter l'entrée dans la vie professionnelle ou bien forme-t-on des travailleurs accomplis, directement aptes à l'activité professionnelle ? Cette interrogation, loin d'être vétuste, vit encore en filigrane dans le discours

des acteurs. Mais la question de la capacité est aussi une question économique : une aptitude ne justifie pas un salaire plein, et limite les prétentions salariales des jeunes ouvriers (Brucy, 2012).

Le diplôme national représente également une forme de pouvoir de l'ouvrier sur l'entreprise : il lui offre indépendance et mobilité. La préparation du diplôme en école propose une formation détachée des spécificités locales, des besoins particuliers d'une entreprise, et de fait dépersonnalise la relation à l'apprentissage. Cette disposition est tout particulièrement vraie pour les CAP des « professions à caractère général », c'est-à-dire que l'on retrouve sur l'ensemble du territoire et qui ne sont pas liées à une tradition locale ou régionale (Brucy, 2012). Le détenteur du CAP peut alors plus facilement changer d'entreprise en s'appuyant sur sa capacité à transposer ses connaissances et savoir-faire d'un contexte à un autre. Paradoxalement, le CAP est désormais majoritairement préparé en école. Dans les années 1920 l'institution scolaire en fait un cheval de bataille : voulant prouver la qualité de sa préparation elle incite les enseignants à préparer leurs élèves à ce diplôme professionnel.

À partir de 1946, l'institutionnalisation des conventions collectives entre les partenaires sociaux permet de considérer le CAP comme un critère dans l'évaluation du niveau de rémunération. Cette évolution consolide le poids du diplôme dans la formation professionnelle et entérine son rôle de médiateur entre la formation et l'emploi : sa reconnaissance en fait une pierre angulaire de la relation entre ces deux mondes.

Mais la massification scolaire et les enjeux économiques liés aux évolutions technologiques vont conjointement impacter la valeur et la visée du diplôme. Sa spécificité devient celle de son public : des élèves en butte avec la formation générale, adressés en CAP pour poursuivre leurs études jusqu'à la fin du parcours scolaire obligatoire. De plus, l'Union des Industries et Métiers de la Métallurgie (IUMM) et la Fédération du commerce et de la distribution (FCD), qui sont les deux poids lourds de l'économie et les principaux interlocuteurs de l'Etat dans la négociation des formations, préfèrent des niveaux de diplômes supérieurs au CAP (Maillard, 2003) à partir du moment où ces derniers apparaissent (le BEP est institué en 1966). Ces derniers encouragent les diplômes de niveau 4. Entre les années 1970 et les années 2000, le CAP souffre de la concurrence du bac pro et du BEP dans lequel il se retrouve inclus. Il y perd un peu plus de sa visibilité et de sa légitimité. Pour certains, le premier diplôme professionnel vit là ses dernières années. Pourtant les milieux artisanaux, dont il est pour certains d'entre eux un des rares diplômes, demandent son maintien. D'autres acteurs, comme L. Tanguy, argumentent également en sa faveur, pour continuer à préparer certaines professions, mais aussi pour répondre aux objectifs humanistes de la massification.

Une politique de refondation de la voie professionnelle va relancer, non sans ambiguïté, ce diplôme en lui assignant de nouveaux objectifs. Les différents partenaires peinent à se positionner clairement sur la question. L'institution scolaire commande des rapports de recherche qu'elle ne suit pas, encourage officiellement le redéploiement du CAP tout en supprimant des spécialités. Du côté des Commissions professionnelles consultatives (CPC), si certains membres du monde économique sont attachés à ce diplôme, ils lui préfèrent le BEP, qui bien que trop scolaire, leur semblent mieux adapté aux évolutions rapides du monde professionnel.

Le projet de rénovation promeut une reprofessionnalisation du CAP : à l'inverse du BEP, il doit valoriser les savoir-faire professionnels et le rapport au métier. Sa validation évolue vers un contrôle continu pour chaque unité d'enseignement. Dans le cas d'une incapacité à valider la totalité des unités, celles déjà obtenues le restent pour 5 ans. Si la réforme refuse la stricte modularisation du diplôme, elle y introduit néanmoins certains éléments. Globalement accepté par les partenaires sociaux, ce programme voit le jour en 2002. La relance du CAP peine, les effectifs sont très loin de ce qu'ils ont pu être dans les années 1980 (457 000 en 1980, 145 000 en 1990, 90 000 en 2005 pour la métropole - RERS). La pertinence de la relance semble peu lisible pour les familles comme pour les collectivités. D'un autre côté, la France ne réussit pas à atteindre son objectif de qualifier la majorité des jeunes, *a minima* au niveau 3 : les sortants sans diplôme avoisinent les 20% dans les années 2000. Une nouvelle réforme est donc mise en œuvre à partir de 2007.

Le CAP récupère les missions du BEP. Il devient un diplôme d'étape permettant la poursuite d'étude (notamment avec une passerelle vers la 1^{ère} professionnelle à l'issue des 2 ans), mais conserve sa fonction d'insertion professionnelle à brève échéance. Pour développer l'offre de formation, plusieurs voies sont mobilisées. On trouve la création plus ou moins heureuse de nouvelles spécialités (gardien d'immeubles, agent de sécurité, agent de prévention et de médiation, etc.), mais aussi la réhabilitation d'anciennes spécialités dont la suppression a révélé l'utilité comme dans l'industrie ou la métallurgie. Cependant, la création de spécialités répond aussi à des objectifs non professionnalisant : les CAP pour les professions administratives par exemple répondent uniquement à une stratégie d'occupation de jeunes refusés dans les niveaux de diplômes supérieurs de la spécialité (Maillard, 2012).

Cette rénovation ne réhabilite pas le diplôme, en tout cas, pas tel qu'il était pensé à ses origines (sélectif, qualifiant et professionnalisant). Suite à cette réforme, les effectifs croissent jusque 2015 (115 346), puis à nouveau déclinent légèrement (109 890 élèves en 2019 – RERS 2020). À l'issue de la 3^e les jeunes s'orientent à 33% vers la voie professionnelle (scolaire et apprentis

cumulés) dont 11% vers le CAP (y compris agricole). Dans le cadre des CAP, 41% le font en apprentissage. La difficile reconnaissance de ce diplôme par les milieux professionnels repose sur l'adéquation entre CAP et emploi d'exécution indifférencié (Maillard, 2012). Le CAP, ce « premier » diplôme a perdu tout caractère prédominant en matière de qualification. Ses attaches à la formation technique et professionnalisante ne lui valent aucune reconnaissance dans le monde scolaire. Son public, orienté en fonction de ses difficultés scolaires, ne vient pas pour son caractère professionnalisant. Cette fonction du diplôme ne sert finalement ni ce dernier ni ses élèves. Il devient un objet instrumentalisé au service de la politique publique de gestion des flux et des chiffres. Il sert des objectifs de diplomation minimum : le « diplôme de base » qui permet d'accueillir tant les jeunes des parcours adaptés que ceux qui ont échoué, mais aussi de réduire les quotas de sortants sans diplôme.

2.2 Le bac pro : revaloriser la formation professionnelle

Le baccalauréat professionnel, créé en 1985, valide en 4 ans un niveau baccalauréat dans la voie professionnelle. Sa proposition par les pouvoirs publics est présentée comme une réponse aux attentes des milieux patronaux en matière d'ouvriers qualifiés avec de plus grandes habiletés théoriques. De fait, ce diplôme tend à concilier certification professionnalisante et diplôme généraliste. Il vise également à réduire le chômage des jeunes en renouvelant les voies et le modèle de formation, en luttant contre l'inadéquation entre les diplômés et l'emploi, et en diversifiant les perspectives pour les jeunes diplômés. Les débats qui entourent la création de ce diplôme posent la question de la voie scolaire en tant que lieu privilégié (ou unique) de la formation professionnelle initiale.

La dénomination du « baccalauréat » professionnel interroge. Certains, dont le ministère de l'Enseignement technique, y défendent la mise à parité d'une voie de formation, jusqu'ici considérée comme « une voie de relégation » depuis les années 1960. D'autres, les syndicats de salariés et d'enseignants, y voient la domination d'un système unique au détriment d'une formation plurielle, adossée à la variété des besoins du monde économique et des filières professionnelles (Maillard, 2017, p.13). Plusieurs auteurs soulignent le manque de cohésion dans le processus de création du diplôme : dissensions entre les branches professionnelles (Pillet, 1995 ; Fourcade, 1997), manque de consultation (Prost, 2002), modification du profil des enseignants (Tanguy, 1991).

Le bac pro traduit une ambivalence, il pose la question de la hiérarchie des filières et celle des besoins du marché. Ainsi son apparition devait répondre à un besoin en personnels qualifiés : mais les titulaires du baccalauréat technique, pressentis pour répondre à cette demande, se servent de leur diplôme comme d'une voie d'accès aux études supérieures (Brucy, 2016). La popularité de ce diplôme repose sur des effets structurels. Le bac pro ne recrute que des jeunes déjà engagés dans une voie de professionnalisation (titulaires d'un diplôme de niveau 3) et chaque demande est étudiée. Les titulaires du bac pro sont donc plus âgés que ceux des autres bacs, et de fait, sont avantagés à l'entrée sur le marché de l'emploi. La suppression de certaines spécialités de CAP et l'orientation de son public cible vers les BEP augmentent les effectifs. Ce dernier devient le « socle » du bac pro et en sanctionne les 2 premières années.

Créé en 1967, le BEP vise d'abord à prendre le relais du CAP : moins orienté vers l'insertion professionnelle, il devait offrir une qualification liée à un secteur d'activité et permettre à ses détenteurs de s'adapter aux évolutions de la profession. Ses effectifs croissent jusque dans les années 1990, il est de fait proposé dans presque tous les établissements (soit 97% - Jellab, 2008). La baisse de ses effectifs est d'abord due à la réorientation de son public : les 3e technologiques sont supprimées, ce public se dirige désormais vers les filières générales ou technologiques. Mais il continue de conserver un public important (plus de 420 000 élèves en 2005). En 2007, avec la réforme du bac pro en 3 ans le BEP perd sa raison d'être, il devient une simple étape dans la préparation du baccalauréat. Les pouvoirs publics orchestrent sa disparition : d'abord « un diplôme intermédiaire », les rentrées en BEP s'arrêtent en 2012 et sa dénomination est officiellement supprimée fin 2020. De fait dès 2007 ses effectifs vont grossir ceux du bac pro. Dans un contexte de requalification des ouvriers et employés, ce dernier prévaut désormais sur les diplômes de niveau 3.

La réforme du bac pro vise à améliorer la parité avec les autres baccalauréats et favoriser la poursuite d'études ce qui renforce la dimension académique de ce diplôme. En contrepoint, l'introduction des stages en entreprises dans les années 1980 fait entrer le principe de « l'alternance sous statut scolaire » dans les établissements. Ces stages sont validés conjointement par un enseignant référent et le tuteur en entreprise. Mais cette disposition n'entache pas le processus de scolarisation qui domine la mise en place de la réforme (Maillard, 2017). Si la négociation d'une nouvelle spécialité de diplôme se fait avec les partenaires sociaux, la mise en place du diplôme lui-même, ainsi que l'organisation des examens sont la prérogative exclusive du ministère.

Dans la réforme de la voie professionnelle se retrouvent des mécanismes identiques à ceux de la mise en œuvre de la taxe d'apprentissage. Le ministère impose sa vision de la voie

professionnelle tout en « laissant » des marges de manœuvre, des espaces de décision aux partenaires sociaux afin de donner l'impression (ou l'illusion) d'une construction collective et d'une écoute des besoins. La mise en œuvre ne se fait pas sans contradiction : par exemple la pluralité des spécialités, notamment dans le tertiaire, peut sembler incompatible avec l'objectif de transversalité du bac pro.

Maillard souligne que les évolutions des politiques éducatives en termes de formation professionnelle induisent des effets délétères (2012, 2017). La succession des réformes, les changements d'orientation, les créations, les disparitions ou les rénovations de diplômes, tout cela affecte à la fois les acteurs de l'éducation (fatigue et découragement des enseignants, refus de former les élèves en difficulté, difficulté à assurer la pérennité et l'attractivité des établissements pour les proviseurs, etc.) et la valeur des diplômes sur le marché du travail (ou du moins la perception de leur pertinence par les usagers et les employeurs).

La qualité du diplôme professionnel repose en effet sur sa possible reconnaissance dans le monde du travail notamment via la place qui lui est accordée dans les conventions collectives. Le lien avec les partenaires sociaux, à travers les CPC, est censé permettre l'articulation entre les besoins en termes de main d'œuvre du monde professionnel et les nécessités gestionnaires de l'appareil public (gestion des flux d'élèves, de la masse salariale des enseignants, des structures de formation, etc.). L'histoire des diplômes professionnels montre que ce lien n'est pas dépourvu d'ambiguïté d'un côté comme de l'autre.

Les évolutions du bac pro se font finalement en dehors de la consultation des CPC et aboutissent à une scolarisation massive de la voie professionnelle. Celle-ci vise à faciliter l'entrée dans le supérieur, à accueillir et scolariser des jeunes en créant des spécialités ou des niveaux de diplômes décorrélés des besoins du monde économique. De fait, ces politiques aboutissent à une déprofessionnalisation de la voie professionnelle : définie comme une voie de formation « à part » des voies générales et technologiques, les orientations politiques ne parviennent pas à lui réserver des opportunités (Maillard, 2017). Concernant le CAP, sa finalité est la formation d'exécutants. Là encore une déprofessionnalisation est à l'œuvre : en privant la formation, mais surtout les perspectives d'insertion, de leur lien avec un milieu professionnel spécifique, le diplôme valorise le processus de scolarisation.

2.3 Former un professionnel : faut-il choisir entre scolariser la jeunesse et qualifier le futur travailleur ?

La mise en œuvre d'une formation professionnelle sanctionnée par l'obtention d'un diplôme pose au moins deux questions majeures : celles de la scolarisation et de la qualification.

La scolarisation peut se présenter comme suit : elle vise à préparer en école un diplôme défini et garanti par l'État. Le diplôme a une valeur nationale, ce qui exclut de fait toute formation propre à une entreprise ou une spécificité régionale. L'enjeu de la mise en œuvre de la taxe d'apprentissage, on l'a vu précédemment, reposait sur le développement de formations dont l'Etat pouvait légitimement contrôler la qualité et de fait influencer sur l'intérêt pour les entreprises à investir dans des écoles locales, propres à une branche et non laïques.

Le deuxième point, c'est celui de la qualification : le diplôme institue la différence entre ceux qui le possèdent et les autres. À ses débuts, l'obtention d'un CAP distingue son détenteur des autres ouvriers. Le développement des conventions collectives à partir de la fin de la Première Guerre mondiale, et plus intensément à partir de 1936 fait apparaître des catégories permettant de classer les travailleurs en fonction de leur activité et des savoirs associés (Desrosières, 1977 ; Méda, Vennat, 2005). Ces conventions, négociées entre l'État, le patronat et les organisations syndicales distinguent les manœuvres (réalisant des travaux ne demandant aucune connaissance spécifique), les ouvriers spécialisés (activité nécessitant une formation courte – moins d'une semaine) et les ouvriers qualifiés (titulaires d'un CAP et maîtrisant la complexité de leur métier). De fait, ces différenciations renvoient à celle plus ancienne entre le travailleur et le compagnon. Le CAP du début du XXe siècle sanctionne l'inscription dans un métier avec toutes ses dimensions (savoirs, techniques, encadrement, aptitude à former autrui, socialisation).

« Deux critères apparaissent donc centraux dans la qualification : le fait que l'ouvrier exerce un métier, d'une part, et le fait que ce métier ait été appris, par une formation ou une pratique relativement longue, d'autre part. » (Méda, Vennat, 2005, p.16).

Les arrêtés Parodi de 1945 formalisent la hiérarchie des qualifications et l'adéquation entre celles-ci et les revenus. Si la réalité de cette adéquation met quelque temps à rejoindre la théorie, le mouvement de « labellisation » de la maîtrise du métier est dès lors entériné.

Le CAP qui à ses débuts distingue l'ouvrier qualifié des autres travailleurs perd peu à peu son statut pour devenir à la fin du siècle un « diplôme de base ». Il témoigne de l'extension de cette politique de labellisation qui va jusqu'à sanctionner des formations de faible niveau de qualification. La généralisation de la certification et l'objectif d'éviter les sorties du système

scolaire sans diplôme posent la question des besoins du marché du travail. Un monde où tout travailleur est qualifié suppose un monde de l'emploi qui par définition n'a plus besoin de « manœuvres », c'est-à-dire de personnes nullement qualifiées. Et c'est plus ou moins ce que laissent supposer les prévisions pour l'emploi des années 1980. Or dès le début des années 1990, l'emploi des non qualifiés augmente à nouveau : au début des années 2000, il est estimé à un quart des emplois.

La définition de la qualification n'est pas uniforme, elle renvoie à l'articulation entre maîtrise de savoirs et de techniques, formation et type d'emploi (degré de responsabilité, technicité, salaire). Or cette articulation est pensée différemment selon le système qui la considère : la formation, l'économie ou la mesure statistique. Dans les années 1960, l'État cherche à organiser la formation et à formaliser des objectifs chiffrés de nombre de formés par niveau de diplômes. Cette mise en œuvre administrative repose sur le principe de la correspondance entre l'élévation du niveau général de formation de la population et le développement économique du pays. L'administration établit donc une correspondance entre un diplôme (et donc un temps déterminé passé dans le système éducatif), un niveau de qualification et une catégorie socioprofessionnelle. Cette grille, non négociée avec les partenaires sociaux, va servir de base pour le développement de la formation professionnelle : de fait elle donne la primauté à la formation dans la définition de la qualification et non à la capacité professionnelle en situation (Méda, Vénnat, 2005).

Or la question de la qualification aujourd'hui, c'est surtout une question économique : mobilité des travailleurs, employabilité, « flexi-sécurité », autant d'objectifs que doivent poursuivre les formations initiale et continue. C'est dans cette optique d'élévation du niveau de formation de la population que l'Union européenne présente l'importance du diplôme de « base » : celui qui aide à lutter contre le chômage des jeunes et au-delà contre l'exclusion sociale. Dans ce cadre, le diplôme national n'a pas le monopole : les certifications de branches contribuent également à assurer ce niveau de formation minimum. Mais comment définir ce seuil minimum de formation ? Est-ce que l'établissement de celui-ci doit relever du monde économique ou de la politique publique ?

L'Union européenne a proposé des recommandations : le niveau minimum défini par l'UE relève de l'actuel niveau 3, c'est-à-dire pour la France, du CAP. En Suisse, le diplôme de base correspond au Certificat fédéral de capacité (CFC), il concerne 60% de la population et délivre une qualification professionnelle (Maillard, 2012b). Mais le pays dispose également d'un diplôme de niveau inférieur, pour des publics incapables d'obtenir le CFC, c'est l'Attestation de formation professionnelle (AFP). Elle diplôme 2% de la population, mais ne parvient pas à

assurer leur insertion professionnelle. Cet exemple montre la difficulté à faire converger les objectifs économiques et sociaux qui trament la formation professionnelle dans les petits niveaux de diplômes. La diplomation ne garantit pas l'insertion professionnelle ni l'inclusion sociale. De quelle base parle-t-on alors ? C'est la question qui est posée par Christian Baudelot lors d'une table ronde internationale réalisée en 2011 lors d'un colloque sur le centenaire du CAP à Poitiers. Il propose deux définitions du diplôme de base, « une définition négative correspondant à une sorte de « minimum jeunesse » comme il existe un minimum vieillesse, et puis une définition plus positive, en termes de socle sur lequel peuvent se construire d'autres formations » (Maillard, 2012b).

Le CAP relève-t-il de la première ou de la seconde ? Il semble qu'une réponse uniforme soit impossible. Le CAP offre la possibilité de poursuite d'étude, notamment avec la passerelle vers la première professionnelle à l'issue de la 2^e année. Le taux de poursuite vers le bac pro avoisine les 21% depuis 10 ans (RERS 2016, 2019). Il peine à assurer l'insertion professionnelle. Si le diplôme protège encore partiellement du chômage, les taux d'insertion continuent néanmoins de chuter depuis plusieurs années. Cela vaut pour les tous les diplômes y compris les CAP : en 2015, les titulaires d'un CAP par voie scolaire ne poursuivant pas leurs études sont 20% à occuper un emploi dans les 6 mois, et 53% pour les apprentis.

2.4 Moralisation ou éducation humaniste : la place de la culture

L'autre dimension importante qui agite les débats autour de la formation des ouvriers, c'est la question morale. Au-delà d'une formation professionnelle, ce sont les comportements, les penchants coupables, l'hygiène de vie, les modes de penser - et donc les actes de la partie travailleuse de la société - qui sont sous le regard des penseurs de la formation du peuple. Si l'on tente de limiter l'apprentissage en atelier à partir du XIX^e siècle, c'est pour limiter la mauvaise influence de l'ouvrier sur le jeune en formation. C'est notamment le cas des établissements catholiques. La scolarisation de l'apprentissage vise à protéger le jeune, et tout en le formant à la vie professionnelle, à lui inculquer des valeurs morales.

Ainsi, le projet éducatif des ateliers d'apprentissage (ancêtre des écoles de production) comprend un volet moral. La dimension religieuse de la formation intervient dès la sélection d'entrées. Louis Boisard, le prêtre qui fonde ces établissements, liste les quatre défauts de caractère qui motivent le refus d'intégrer un nouvel élève : impureté (luxure), paresse (ou absence de volonté), mauvais esprit (insubordination), incapacité physique ou intellectuelle.

Les trois premiers relèvent du caractère et de l'éducation de l'enfant et constituent selon le prêtre des « tares » difficiles à corriger et promptes à se répandre dans l'atelier. Le projet peut sembler désuet, pourtant les conversations informelles avec les enseignants de tous bords que cette étude a permis témoignent d'une persistance de ces représentations : renvoyer un élève perturbateur pour « sauver le reste de la classe » est un exemple de cette survivance.

Boisard accorde une grande place à l'éducation morale. Il décrit comment l'éducateur doit s'y prendre pour accompagner les jeunes dans la prise de conscience de leurs responsabilités sociales et professionnelles. Il divise cet accompagnement en deux pans. D'une part il y a l'attitude du formateur dont il décrit les règles à suivre : ne donner que des ordres évidemment justes, ne pas avoir l'air de mendier l'obéissance, ne commander qu'avec calme, ne pas faire de promesse ou menace irréalisables ou excessives, etc. D'autre part il situe l'accompagnement éducatif, notamment la montée en responsabilité individuelle et collective. La responsabilisation individuelle repose sur le dialogue : il raconte préférer mettre le jeune face aux conséquences de ses actes et le laisser décider par lui-même afin de développer un sens de l'honneur. La responsabilité collective s'effectue au sein de l'atelier. La formation dure 5 ans, mais dès la 3^e année, les bons élèves peuvent être nommés chefs d'ateliers en charge d'une équipe. Les charges sont partagées entre quelques-uns : surveillance du dortoir, du réfectoire, suivi des commandes, etc.

Pour revenir à des considérations contemporaines, que penser des retenues sur salaires que peuvent subir les apprentis en cas de comportements jugés inappropriés, notamment retard ou absentéisme ? La retenue sur salaire soutient la sanction scolaire, notamment lorsque l'acte se produit en CFA. Dès lors que les modalités qui encadrent le versement du salaire peuvent répondre à des injonctions éducatives, elles participent du projet de moralisation de l'institution scolaire.

L'approche globale de la formation (technique et morale) se retrouve également dans le modèle compagnonnique. La dimension positive accordée à la formation compagnonnique repose sur une distinction entre l'ouvrier « classique » et le compagnon, et sous-entend que le compagnon est plus qu'une somme de connaissances et de savoir-faire. La formation allie de fait un « parcours de formation et un dispositif de socialisation ». Tous les apprentissages de l'étudiant se font en référence au « Métier » (Palheta, 2010) : ce dernier comprend une dimension presque supérieure. Au-delà des connaissances techniques (angle droit, stabilité d'un meuble, solidité ...), s'y ajoutent une sensibilité esthétique (courbes, formes, couleurs ...) et une formation humaine. Celle-ci repose sur une culture professionnelle : ne pas se contenter de ce que l'on sait, innover, se dépasser, etc.

D'autres défendent au contraire une formation émancipatrice, qui ouvre le regard sur le monde et permet l'ascension sociale. La formation est alors présentée comme une formation totale, qui forme, selon l'expression, « l'homme, le travailleur et le citoyen ».² Il s'agit là de soutenir la place des cours d'enseignements généraux et des comportements associés : goût pour la lecture, réflexions sur des enjeux sociétaux, capacité à argumenter, ouverture à l'international, à l'art ou la littérature, etc. En définitive, ces enseignements promeuvent une certaine manière d'être éduqué et civilisé, et peut-être la possibilité pour les ouvriers et employés de se faire entendre à travers les termes culturels des classes sociales « favorisées ». De fait, la culture générale put être révoquée par les uns et autres. Elle fut accusée d'être un frein à l'apprentissage professionnel par les milieux patronaux : « le parchemin empêche de manier l'outil », soutient un responsable du ministère du Commerce en 1892 (Pelpel, Troger, 2001, p. 50). Mais les milieux ouvriers lui reprochèrent aussi un dénigrement pour la culture technique, c'est-à-dire celle des classes populaires.

Il y a une dimension républicaine dans cette vision émancipatrice d'un enseignement technique complet, mais pas seulement. Si la formation technique peut être *complète*, c'est parce qu'elle dispose de ressources propres : des savoirs, des techniques, mais aussi une culture. De fait la transposition des connaissances du métier dans le contexte d'apprentissage en école suppose une adaptation ou une traduction. Différente de la transposition que l'on peut mettre en œuvre pour les savoirs académiques ou universitaires, la didactisation des savoirs techniques doit prendre en compte les pratiques sociales de référence qui sont liées à ces derniers (Jellab, 2008). De fait, ce qui pourrait faire la force de cet enseignement professionnel marqué par le processus de scolarisation c'est sa capacité à faire se côtoyer des contraires, dont culture savante et culture manuelle. Mais le jeu des acteurs montre toute la difficulté d'une telle articulation : ainsi la résistance plus ou moins passive des jeunes à toute connaissance qui n'est pas directement utile à la pratique professionnelle en est un exemple (Willis, 1981).

Chaque modèle de formation s'applique à résoudre cette tension à sa manière. Dans les écoles de production, le problème est en grande partie évacué : le faible nombre d'heures de cours limite les matières générales à leur aspect utilitaire (savoir écrire, lire et réaliser des calculs utiles à l'activité quotidienne). Par contre, on observe des efforts pour valoriser la culture

2 Formule de la fin du XIXe siècle, elle renvoie à une perspective humaniste de la formation. Elle est souvent citée en référence à la circulaire du 4 décembre 1926 relative à la collaboration entre les cours professionnels et les cours d'adultes présentée par Edouard Herriot : « *En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre* »

manuelle : montage d'une voiture de course, valorisation du bricolage, etc. En centre de formation d'apprenti, c'est encore la culture professionnelle qui domine sur la culture académique ; en lycée professionnel la logique de scolarisation induit une relative préséance de la culture académique.

Chapitre 3 : Analyser trois modèles pour appréhender les tensions traversant la formation professionnelle initiale

3.1 Le lycée professionnel

Le lycée professionnel incarne l'aboutissement du processus de scolarisation de la FPI : tout en préservant la jeunesse du risque d'instrumentalisation au service de la production, il vise à former dans l'optique d'une insertion professionnelle identifiée. Parvenant à articuler en son sein formation théorique et formation appliquée, il tente de renouveler ses structures et ses pratiques pour densifier le lien avec le monde professionnel.

3.1.1 La fondation des centres de formation professionnelle par voie scolaire

Les centres d'apprentissage, créés en 1939, deviennent d'abord des collèges d'enseignement technique en 1959, puis des lycées d'enseignement professionnel en 1976, et enfin des lycées professionnels en 1986. Leur vocation reste de former des ouvriers et des employés, avec une perspective d'insertion professionnelle rapide. Le contenu des formations est tourné vers la pratique dans une proportion plus importante que la voie générale. La dimension pratique intervient sur plusieurs champs et permet de densifier le lien avec le monde professionnel. Les commandes de matériel pour les ateliers, les jurys d'examen, les recherches de stage pour les élèves sont autant d'activités qui nécessitent la mobilisation d'un réseau professionnel local. Néanmoins, ce lien école-entreprise semble s'être relâché entre les années 1960 et 1980.

Les effectifs de l'enseignement professionnel par voie scolaire croissent sur cette période (200 000 en 1960 à 700 000 en 1980 – Pelpel, Troger, 2001, p. 129). Parallèlement, la FPI accuse une détérioration de sa représentation sociale. La résistance des entreprises de proposer un système de promotion sociale à l'interne stabilise deux marchés imperméables, celui des emplois de basse qualification d'un côté, des emplois de techniciens et de cadres de l'autre. Cette situation entraîne la dégradation de l'image des métiers ouvriers, la valorisation des métiers de l'encadrement et de gestion et une perte de la reconnaissance sociale attachée à l'identité ouvrière.

Ce type de formation correspondait au besoin des PME, ce qui faisait de ces derniers des partenaires privilégiés, tant pour l'embauche que pour la taxe d'apprentissage. La crise économique des années 1970 touche majoritairement les secteurs industriels de la mécanique et de la métallurgie, et notamment les PME, impactant de fait le lycée professionnel. À cela s'ajoute l'évolution du monde du travail, le développement de l'automatisation, l'apparition des métiers transversaux (notamment pour la maintenance des équipements) et la relative inertie d'une voie de formation isolée et régie désormais par l'administration de l'Éducation nationale.

Dans les années 1980, l'introduction de l'alternance sous statut scolaire vise à agir sur la qualité du lien école-entreprise. Renforcée par la mise en place du baccalauréat professionnel en 1985, cette alternance prend la forme de 12 à 20 semaines de stage en entreprise, dont l'évaluation qui est faite conjointement par le maître de stage et un enseignant référent, fait partie de la validation du diplôme. Le stage devient ensuite une période de formation en milieu professionnel (PFMP) : ce qui suppose une reconnaissance du milieu professionnel comme lieu de formation à part entière. Le suivi et l'évaluation de ces périodes n'échappent cependant pas à la logique scolaire. Dans ce dispositif, qui propose une mise en relation avec le monde de l'entreprise, c'est néanmoins la dimension scolaire qui domine. C'est l'enseignant qui fournit les grilles d'évaluation à l'entreprise, il réalise des visites pour vérifier l'attitude du jeune, mais aussi la conformité de l'entreprise, voire il déconseille certaines entreprises à ses élèves lorsqu'elles ne se conforment pas aux attentes de l'enseignant ou ne prennent pas le temps de former les jeunes. C'est donc une relation au travail subordonnée par le rapport que monde scolaire entretient avec le monde économique. L'insertion du principe de l'alternance sous statut scolaire dans les LP (par opposition à l'alternance sous contrat de travail dans l'apprentissage) ne vient pas remettre en cause la dominante scolaire de la formation notamment parce que le passage en entreprise est limité dans sa temporalité (Sollogoub, Ulrich, 1997).

À partir des années 1990, les dispositions législatives concernent l'ensemble des voies d'enseignements, et ne distinguent plus enseignement professionnel d'une part et général d'autre part. Les phénomènes de démocratisation et de massification interviennent conjointement avec la finalisation du processus de scolarisation de la voie professionnelle. En accédant à une parité de forme, la voie professionnelle perd une partie de son identité : la disparition de la direction de l'enseignement technique, la fin de la sélection à l'entrée dans la voie professionnelle, l'harmonisation des niveaux de diplômes visent à offrir aux élèves une sorte de continuité ou du moins une possibilité de passerelle du professionnel au technologique³,

³Passerelle assurée jusque-là par les premières d'adaptation.

voire au général. La culture technique qui caractérisait ces formations laisse la place à une caractérisation via le but de la formation : celle-ci doit permettre une insertion professionnelle rapide dans le monde du travail.

Les évolutions technologiques, l'absence de mobilité professionnelle, la hausse des niveaux de diplômes demandés, les crises économiques et la montée du chômage, la démocratisation des études supérieures, tous ces éléments ont contribué à une dévalorisation de l'enseignement professionnel. Celui-ci devient un lieu d'accueil pour les élèves qui ne sont pas considérés en capacité de poursuivre dans la voie générale. Paradoxalement, le lycée professionnel devient également un des outils majeurs de la massification. La fin de la sélection à l'entrée dans la voie professionnelle permet à des jeunes qui avant la réforme auraient arrêté les études à la fin du parcours obligatoire, de poursuivre vers un niveau de diplôme supérieur.

Le profil des élèves varie selon la spécialité et le niveau de diplôme. La caractérisation globale du public ne rend pas compte de l'hétérogénéité des profils d'élèves. Ainsi les filières mécaniques, peu valorisées accueillent peu d'orientation en premier vœu, tandis que d'autres comme la cuisine sont extrêmement demandées. Les élèves sont majoritairement d'origine modeste (33.9 % d'enfants d'ouvriers, 19.1% d'employés, 17 % d'inactifs – RERS 2020). Ils sont également plus nombreux à venir de 3^e SEGPA (22,7 % des entrants en 1^{ere} année de CAP à la rentrée 2019 – RERS 2020) ou ULIS (6,5%). De fait, la probabilité d'entrée en CAP à l'issue de la 3^e SEGPA est importante : 60,5% des effectifs de 3^e SEGPA sont entrés en 1^{ere} année de CAP en 2019 (*ibid.*). Pour les sortants d'ULIS, 19% se retrouvent en CAP (*ibid.*).

La formation connaît un taux d'abandon ou de réorientation fort : on note 19% de sortie de l'éducation nationale à l'issue de la 1^{ere} année de CAP (*ibid.*). La voie professionnelle apparaît moins comme un premier choix que l'apprentissage, et ce d'autant plus que la seule sélection à l'entrée est celle du nombre de place dans les sections. Il est toujours possible de trouver une place, au moins dans une section peu demandée. À l'inverse, si l'apprenti n'est pas confronté à une telle limitation, il l'est à une forme de sélection : celle de l'embauche par l'entreprise. De fait, au niveau CAP, il y a 6 fois plus d'élèves qui se réorientent vers l'apprentissage que l'inverse (Orand, 2021). Les jeunes apprentis provenant de la voie scolaire représentent environ 4%. En majorité les inscrits en voie scolaire sont issus des catégories socio-professionnelles d'ouvriers, de chômeurs et inactifs, moins susceptibles d'avoir le réseau nécessaire pour aider à la recherche d'un employeur.

« Un rapport du Céreq pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse publié en 2017 indiquait que la proportion de lycéens qui auraient préféré s'orienter vers l'apprentissage était beaucoup plus importante que l'inverse (30 % contre 6 %). (...) Ces réorientations faisant au moins en partie suite à des obstacles dans l'accès à l'apprentissage (notamment

dans la recherche d'un employeur), il est également cohérent que ces réorientations soient plus fréquentes pour les élèves d'origine sociale moins favorisée. » (Orand, 2021, p.3)

La voie scolaire offre une meilleure réussite aux examens et encourage la poursuite d'études à l'issue du CAP. Les jeunes qui passent un CAP par voie scolaire sont plus nombreux que les apprentis à poursuivre en bac pro.

Les diplômés qui ne peuvent pas poursuivre en bac pro ou préfèrent une insertion rapide rencontrent quelques difficultés. Le taux d'emploi des sortants de CAP est seulement de 24 % après 6 mois (Collin, Marchal, 2021). Les garçons s'en sortent mieux que les filles (26 contre 21%). Le diplôme facilite l'insertion (à 27% contre 15% des non-diplômés) de manière positive, puisque les sortants diplômés du lycée professionnel estiment à 63% que l'emploi occupé est en adéquation avec leur formation (contre 38% pour les non-diplômés – Marchal, 2020). Mais l'insertion reste liée à la conjoncture : si le taux augmente depuis 2015 (env. 24%), il ne parvient pas à atteindre celui de 2011 (environ 34% - Marchal, 2020). De plus, il s'améliore avec l'élévation du niveau de diplômes. Le CAP est donc le diplôme qui protège le moins. À cela s'ajoute des difficultés liées à l'origine sociale : ainsi les difficultés d'insertion sont plus importantes pour les lycéens professionnels issus de milieux sociaux les moins favorisés (33% des jeunes dont le parent est sans activité sont en emploi 6 mois après l'obtention du diplôme, contre 43% pour les enfants d'ouvriers, 44% pour ceux des employés ou 45% pour les cadres). On retrouve des résultats similaires chez les apprentis, en emploi à 55% pour une moyenne de 62%).

Les diplômés du CAP en emploi occupent à 38% un emploi à durée indéterminée, à 36 % un emploi à durée déterminée, et sont en intérim à 20%. Les taux d'emploi sont similaires dans les métiers de production et de service, mais les garçons sont avantagés, notamment en production. Pour un jeune lycéen sortant de niveau CAP, le taux d'emploi varie de 19 % en « Commerce, vente » à 50 % dans le domaine « transport, manutention, magasinage » et 43 % en « services aux personnes (Marchal, 2020). Le permis de conduire constitue un atout dans l'insertion. L'écart est particulièrement fort pour les lycéens sortants d'un CAP (57 % contre 23 %), mais le nombre de détenteurs est faible du fait de leur âge (environ un quart).

Dans les disciplines techniques de l'enseignement professionnel français, une partie des professeurs recrutés sont d'anciens professionnels du métier enseigné. Ces professeurs doivent assumer une transition entre leur milieu professionnel d'origine et cette seconde profession. Quelques travaux se sont intéressés aux professeurs de l'enseignement professionnel (Tanguy, 1991 ; Agulhon, 1994 ; Jellab, 2005a, 2005b ; Lantheaume et al., 2008 ; Perez-Roux, Troger,

2010, 2011), mais ce n'est pas le cas pour les formateurs de disciplines professionnelles en centre de formation d'apprentis ou des maîtres-professionnels des écoles de productions.

Le profil des enseignants de lycée professionnel (PLP) a évolué à partir des années 1980 comme le montrent les travaux de Tanguy. Plus diplômés, mais aussi avec moins d'expériences professionnelles, ces nouveaux profils encouragent le rapport à la théorie et beaucoup moins la culture du métier. De par les difficultés scolaires de leurs élèves, les PLP structurent leur identité professionnelle non pas à partir de leur discipline d'origine, mais autour de leurs élèves (Jellab, 2008 ; Perez-Roux & Troger, 2010, 2011). Mais cet ancrage n'est pas sans ambivalence : l'élève constitue le cœur de métier, ce qui lui donne du sens, mais aussi ce qui pousse à le quitter. Ainsi dans une enquête de 2019, 51% des professeurs interrogés citent les élèves comme première motivation pour durer dans le métier, 35 % d'entre eux répondent au contraire que les élèves sont une difficulté (Guibert, Troger, Urbanski, 2020).

Les difficultés rencontrées par les élèves sont attribuées à leur origine sociale, à un environnement familial défaillant et un passé scolaire difficile (Jellab, 2005b). Le discours des PLP se partage entre remédiation, soutien et lassitude. Pour certains, c'est ce qui justifie leur activité professionnelle : renouant avec la notion de vocation, l'engagement en faveur des élèves en difficultés apporte du sens au quotidien. Cet accompagnement modifie la relation enseignant/élève en développant la position de soutien (par opposition avec une posture en surplomb – Lantheaume et al., 2008) et il ne se limite pas au plan scolaire : il s'agit de reconstruire une confiance abîmée par les collègues du collège qui « matraquaient sans cesse » les futurs élèves du LP (Jellab, 2008).

Parmi les candidats au concours d'accès au professorat de lycée professionnel (CAPLP), on trouve certes une majorité d'étudiants en INSPE⁴ (38,7%), mais 33% sont des enseignants titulaires ou non (contre 10,2% pour le CAPES⁵) et 17,2% occupent un emploi dans d'autres secteurs (Valette, 2020). Ces chiffres qui brossent la diversité des profils demanderaient à être affinés. Les candidats des matières générales et ceux des matières professionnelles n'ont pas nécessairement les mêmes caractéristiques, et la concurrence est nettement plus élevée dans les matières générales. Au concours externe de 2005, pour 770 postes il y avait 7268 candidats pour les disciplines d'enseignement général, et 7673 candidats pour 1400 postes dans les matières technologiques. Les taux de réussite peuvent donc être très élevés dans les disciplines technologiques (39,5 en mécanique par exemple, contre 14,3 en Lettres-histoire). En revanche

4 Institut national supérieure du professorat et de l'éducation

5 Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

le recrutement est moins aisé en professionnel : vu le petit nombre de candidats, tous les postes ne sont pas pourvus. Ainsi en génie industriel du bois : 30 postes ouverts, 78 candidats, 14 admis (Valette, 2006).

Le parcours des PLP de matières générales est relativement homogène : ils sont titulaires d'un diplôme universitaire (licence ou master) dans une des matières qu'ils enseignent. Dans les PLP en charge des enseignements professionnels, on relève deux profils dominants. À l'origine, ces enseignants étaient pour la très grande majorité, des anciens professionnels, des ouvriers et employés qualifiés avec une longue expérience de terrain. Les diplômes possédés sont variés et ne relèvent pas nécessairement de la formation initiale, à cela s'ajoute une diversité des parcours en fonction des secteurs d'activités. Puis ces enseignants laissent progressivement la place à des profils plus jeunes et plus diplômés, mais avec moins d'expérience professionnelle.

Dans son étude sur l'enseignement professionnel, Lucie Tanguy (1991) se concentre sur les métiers industriels. À travers l'évolution du recrutement d'enseignants sur deux spécialités, la mécanique et l'électrotechnique, elle permet de saisir une bascule : la fin des enseignants professionnels issus des milieux ouvriers et l'arrivée d'enseignants issus de la classe moyenne, plus diplômés. Les premiers relèvent de l'élite ouvrière : formés dans des formations très sélectives comme les CA ou les CET ils attestent de l'attractivité du métier d'enseignant. Ils ont travaillé dans l'industrie et ont passé des niveaux de diplômes supérieurs au cours de leur vie professionnelle. Ils représentent les $\frac{3}{4}$ des enseignants de mécanique. Les seconds, plus jeunes, ont bénéficié de la massification scolaire, on les trouve principalement dans la section électronique dont la moitié est diplômée de l'enseignement supérieur (STS ou IUT⁶). Ces derniers témoignent d'une plus grande adéquation avec la formation scolaire : ils deviennent enseignants peu de temps après la fin de leurs études, parfois sans même avoir exercé dans l'industrie. La prévalence du diplôme dans le mode de recrutement des PLP de matières techniques repose sur la valorisation du savoir scientifique et théorique aux dépens du savoir pratique et de l'expérience de la socialisation professionnelle.

Il n'en reste pas moins, et l'enquête présentée ici le montre bien, que selon le secteur d'activité et l'établissement les profils et parcours d'enseignants du technique témoignent encore d'une certaine diversité.

Afin d'affiner ce portrait du lycée professionnel, nous proposons de détailler le fonctionnement d'une section du domaine métallurgique, celle de l'usinage. Son histoire et les conditions

6 Section de technicien supérieur (STS), Institut universitaire technologique (IUT)

actuelles de préparation au métier illustrent les évolutions qui ont traversé le lycée professionnel, mais aussi les métiers ouvriers. Elles témoignent des interactions entre les milieux professionnels, l'institution et la société.

3.1.2 L'exemple de la formation au métier d'usineur

Certains métiers se prêtent mieux à la scolarisation, que ce soit de par l'histoire du secteur économique ou le type de connaissance à transmettre. Ainsi la métallurgie, d'abord le fait de petits ateliers artisanaux, a évolué vers un mode de fonctionnement à plus grande échelle : l'usine. Les petits ateliers ne disparaissent pas complètement, ils apportent un complément à la production de masse. Mais à partir du XIXe siècle, ils ne constituent plus le visage de la métallurgie. Avec l'évolution des modes de production naît la catégorie ouvrière. L'ouvrier n'est plus l'artisan : la maîtrise complète du métier s'efface devant la spécialisation des tâches due à la production assistée par les machines. Tracer ou concevoir une pièce est désormais du seul ressort de l'ingénieur. Il devient possible d'embaucher une main-d'œuvre rurale, non socialisée à la production métallurgique. À l'autonomie et la connaissance du métier, on substitue la capacité à connaître son poste de travail et la surveillance des cadences par les contremaîtres.

Les besoins en main d'œuvre qualifiée ne sont pas prégnants lorsque se pose la question de la formation des jeunes ouvriers. La faible ou la non-qualification répond à la logique de production de l'industrie nouvelle : en économisant sur les salaires, les entreprises peuvent baisser le coût des produits. Mais le patronat s'engage dans le financement de formation afin de lutter contre les images de mauvaises mœurs dans la population ouvrière. Les postulats philanthropiques ou religieux sur le travail des enfants, la moralité et la santé ne conduisent pourtant pas à un engagement ferme des industriels sur le sujet. Le travail des mineurs, s'il est moins développé dans le métal que dans d'autres secteurs comme le textile ou les mines, reste présent. Il engendre notamment des accidents du travail dû à un manque de formation et à la fatigue inhérente à la manipulation des machines et des matériaux. Le recul de l'emploi des enfants ne viendra qu'avec le développement de la technique qui rend leur présence économiquement inutile.

L'arrivée de nouvelles technologies, notamment anglaise, pointe le manque de qualification des ouvriers de la métallurgie : la nouveauté interdit la formation par imitation et le manque de formation ne permet pas aux travailleurs de s'adapter. L'exemple du patronat stéphanois illustre

les débats qui agitent la formation professionnelle dans le secteur de la métallurgie (Vernet, 2018). Les usines proposent donc une formation sur le tas, gratuite, puis rémunérée via un apprentissage dans l'atelier et une socialisation avec les ouvriers en poste, en opposition avec les modes de transmission des milieux artisanaux (payants, protecteurs des savoir-faire et appuyée sur la socialisation familiale). La mise en place d'écoles professionnelles financées par le patronat interroge sur les modalités de la formation des ouvriers, et le jeu d'influence et d'arbitrage entre patronat, partenaires sociaux et représentants de l'État sur le rôle et le lieu de la formation : en école ou en atelier, formation à un métier spécifique ou pour donner le goût du travail manuel ? (Charlot, Figeat, 1985).

De prime abord, la formation professionnelle tente de combler les lacunes d'une instruction primaire inachevée, voire quasi inexistante. Lire, écrire, compter sont les bases nécessaires pour ensuite aborder les connaissances techniques minimales pour réaliser les tâches industrielles sur les machines : lecture et compréhension d'un dessin industriel par exemple. Mais l'instruction vise également à protéger les ouvriers de la mauvaise influence dont leur « naïveté » ne les préserve pas comme les idées socialistes (Vernet, 2018). La scolarisation de la formation invite à rendre lisibles les savoirs associés aux pratiques afin de permettre une formation en dehors du cadre de production. En effet, qui dit formation en école, dit fin de la transmission par observation et imitation. Cette formalisation est d'abord réservée aux ingénieurs, notamment au travers de la maîtrise des savoirs scientifiques et de leur application concrète dans l'industrie. Elle s'étend ensuite à la formation des ouvriers, et les cours s'étoffent en intégrant des cours de technologie et de pratique adaptés au métier visé. Il s'agit de maîtriser des connaissances (géométrie, dessin et langage techniques), mais aussi de développer les capacités d'abstraction (Pelpel, Troger, 2001). Les visites d'usines ou les stages peuvent compléter cette formation afin de familiariser les élèves avec l'atmosphère de l'usine, mais aussi pour leur faire découvrir des installations onéreuses que toutes les écoles professionnelles ne peuvent s'offrir.

L'usinage permet de produire des pièces métalliques par enlèvement de matière à partir d'un matériau brut afin de donner une fonction d'usage à une pièce. Il comprend un travail conceptuel et matériel d'une part (géométrie dans l'espace, physique, ergonomie de la pièce à produire) et la capacité à gérer l'informatique industrielle d'autre part (conception assistée par ordinateur, simulation d'usinage, réglage des machines et des outils, séquences d'instructions, etc. – Auxire, Biagioli, Lozi, 2013).

Le CAP CIP (Conducteur d'installations de production) est un CAP polyvalent. Il prépare à différentes spécialités, dont l'usinage, mais également la production de textile, de cartons ou la

gestion de ligne de production agroalimentaire. Chaque établissement proposant un CAP CIP dispose d'un plateau technique dédié soit à l'usinage soit à une autre spécialité comme la production textile.

Sur la France entière, on compte moins de 500 inscrits en CAP pour la section « mécanique générale et de précision, usinage » (459 inscrits en 2019 – RERS, 2020, p.95), contre 8 588 au niveau bac pro. Le CAP tend à disparaître au profit des diplômes de niveau 4 et 5. Le détenteur du CAP est donc fortement incité à continuer pour devenir un opérateur capable de programmer les machines (Agostino, Mahlaoui, 2008).

La faible reconnaissance sociale pour les métiers ouvriers et les besoins en main-d'œuvre plus qualifiée des milieux professionnels confrontés aux évolutions technologiques signent la fin d'une section de CAP. Les diplômes sont ainsi voués à apparaître et disparaître en fonction des besoins et des aspirations de l'institution ou de la société.

D'autres corps de métiers connaissent des évolutions différentes. Ainsi les métiers de l'hôtellerie restauration, portés par l'essor du tourisme et d'une société de services continuent d'attirer les jeunes. Contrairement à la métallurgie, ces professions s'inscrivent dans une logique de formation par apprentissage bien plus que par voie scolaire.

3.2 Le centre de formation d'apprenti

La formation non scolaire, s'effectuant auprès d'un professionnel en exercice dans le cadre de son activité, a connu de nombreuses critiques depuis la « crise de l'apprentissage » avant de connaître une revalorisation à la fin du siècle dernier.

3.2.1 Relance et rénovation du principe de la formation par apprentissage

La pérennité de l'apprentissage est menacée suite à la dissolution du système des corporations en 1791. La loi du 22 février 1851, « relative aux contrats d'apprentissage des enfants dans les usines, manufactures et ateliers », introduit la notion de contrat d'apprentissage écrit entre le maître et son apprenti, mais elle autorise la persistance d'un contrat oral. Ce contrat écrit ou oral doit comporter, outre l'identité des deux parties ainsi que celle des tuteurs légaux de l'apprenti, la mention de la durée du contrat, et des conditions de vie (logement, nourriture, rétribution, etc.). La loi limite également la durée de travail (10h pour les moins de 14 ans, 12h

pour les 14-16 ans, et pas de travail de nuit avant 16 ans) et définit l'attitude et les responsabilités du maître d'apprentissage. Celles-ci relèvent d'une vision paternaliste de la formation et accordent une place aux obligations religieuses. Ainsi le maître doit veiller à la santé et à la moralité du jeune et ne peut l'obliger à travailler un dimanche. Il doit pourvoir à son éducation si l'apprenti est analphabète (au maximum 2h par jour). Il doit aussi lui transmettre « progressivement et complètement, un art, le métier ou la profession » (article 12) et lui délivrer un certificat attestant de sa capacité à la fin de la période d'apprentissage. Cette loi, peu appliquée et peu contrôlée, ne contribue pas à la protection réelle des apprentis. Selon le rapport Cohendy (1906), seuls 10% des apprentis ont un contrat écrit, et les deux tiers ne finissent pas leur apprentissage. Le rapport souligne également le faible taux de ces jeunes suivant des enseignements professionnels en sus de la pratique. Il dénonce une exploitation de la jeunesse (main-d'œuvre bon marché, mais non formée).

Le débat sur la forme que doit prendre l'apprentissage oppose d'un côté les représentants de l'IUMM, le ministère du Commerce et l'AFDET, de l'autre le ministère de l'Instruction publique et l'association amicale des fonctionnaires des EPS. Les premiers s'inspirent du modèle allemand en différenciant la formation scolarisée des cadres (en école technique ou école d'ingénieurs) et une formation continue des jeunes ouvriers en apprentissage (cours professionnels) prise en charge par les secteurs professionnels. Les seconds défendent les EPS et leurs sections professionnelles, ainsi que le contrôle de la formation des apprentis, laquelle serait assurée par les enseignants professionnels des EPS et des instituteurs.

La réponse du législateur prend une forme qui ne résout pas le problème de fond : c'est la création en 1911 d'un diplôme, le CAP (certificat d'aptitude professionnel) destiné à sanctionner la fin d'un apprentissage et assurer de la qualité de la formation. Les comités départementaux de l'enseignement technique sont chargés d'assurer l'organisation des examens à l'échelle départementale. L'apparition du diplôme change les relations entre l'apprenti et son maître : il vise à attester du niveau de la formation reçu, en dépersonnalisant cette relation. La création du certificat de capacité professionnelle en 1911 « fait glisser la relation maître/apprenti du domaine privé vers la sphère publique » (Moreau, 2003, p.26) et pose les bases du triptyque formation / diplôme / emploi. En 1928 une nouvelle loi impose le contrat d'apprentissage écrit, le suivi de cours professionnel en sus, et l'inscription à un examen professionnel à la fin de la période de formation. Elle entérine la vision défendue par l'IUMM d'une formation à deux niveaux.

À l'aube de la Seconde Guerre mondiale, les cours professionnels n'ont toujours pas eu le succès escompté auprès des apprentis et des jeunes professionnels du commerce et de

l'industrie : 12% du public concerné assiste effectivement à ces cours (Pelpel, Troger, 2001, p. 72). En 1937, la loi Walter-Paulin formule l'obligation d'un quota d'apprentis pour chaque entreprise, en fonction du nombre de salariés. Mais seul un décret d'application paraît, pour le secteur de la métallurgie (imposant 9% d'apprentis).

À partir de 1961, les centres de formation d'apprentis remplacent progressivement les cours professionnels. Bien que les effectifs remontent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (environ 400 000 dans les années 1960 – Arrighi, Brochier, 2005), la reconnaissance de l'apprentissage est loin d'être acquise. C'est même l'inverse, la formation est accusée d'être incapable de remplir sa mission : moins de 40% des apprentis présentés à l'examen du CAP réussissent à l'obtenir, et environ un quart des effectifs n'est pas inscrit dans un centre de formation (Kergoat, 2002).

En 1971, une loi sur l'apprentissage reconnaît cette modalité comme une voie de formation initiale alternative à la voie scolaire : elle définit les modalités du contrat d'apprentissage, le salaire et le nombre d'heures de formation. Contrôlés par les chambres de métiers ou des organismes professionnels privés en majorité, certains dépendent néanmoins de l'Éducation nationale ou du ministère de l'Agriculture. D'abord réservée aux diplômes de niveau V, cette disposition s'ouvre aux niveaux de formation supérieurs, d'abord IV et III, puis II et I. Il s'agit de valoriser cette voie de formation, en essayant d'établir une équité entre les voies de formation.

Dans son ouvrage, Gilles Moreau (2003) souligne la diversité qui caractérise cette réalité qu'est l'apprentissage : diversité des tutelles, des publics, représentations différenciées des différentes branches professionnelles comme des diplômes proposés. La réhabilitation de l'apprentissage s'appuie sur l'évolution des cadres législatifs et des perspectives d'études : ouverture des premiers CFA dans les années 1960 sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, réduction de la durée des contrats d'apprentissages à 2 ans et institution de l'alternance en 1971 avec l'obligation de 360 heures de formation théorique par an en CFA. En 1975, la création du contrat emploi-formation (CEF) signe ainsi le début d'une vague de dispositifs en faveur de l'insertion professionnelle. Cette ligne politique vient relancer le développement de l'apprentissage, le nombre de secteurs économiques accessibles et renouveler son public.

« D'une part, elle contribue (...) à relégitimer l'entreprise formatrice et, à travers elle, celles qui accueillent les apprentis. D'autre part, les nouveaux dispositifs, et notamment ceux à destination des jeunes les plus en difficultés, permettront progressivement à l'apprentissage de se délester des populations socialement et scolairement les plus fragiles que l'école avait jusque-là coutume de lui assigner. » (Moreau, 2003, p.38).

Au milieu des années 1980, les milieux patronaux par l'intermédiaire notamment du Conseil national du patronat français (ancêtre du MEDEF) soutiennent publiquement le développement de l'apprentissage afin d'accompagner la hausse du niveau de qualification professionnelle. En 1987, la loi Seguin ouvre l'apprentissage à d'autres diplômes que le CAP et donc à d'autres spécialités que celles de l'artisanat et du commerce : BEP, bac pro, brevet professionnel (BP), brevet de maîtrise (BM), brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme universitaire technologique (DUT). En 1992, ce sont les diplômes d'ingénieurs qui deviennent accessibles par apprentissage. Il s'agit de lutter contre le chômage des jeunes et de réduire la distance entre l'école et le monde professionnel : le second étant censé permettre le premier.

Depuis 2019 et la mise en application de la loi sur la liberté de choisir son avenir professionnel, les centres de formations d'apprentis se sont multipliés (+ 42% en un an). On répertorie 1330 CFA pour 4099 sites de formation : soit 3,5 sites de formation pour un CFA en moyenne. Mais les deux tiers des CFA ont un site unique. Le nombre moyen d'inscrits est de 360 pour 14 formations, et le plus grand CFA accueille plus de 6500 apprentis. La très grande majorité des formations concernent le supérieur (80%) soulignant la part importante que joue le développement de l'apprentissage post bac dans la croissance des effectifs d'apprentis. Les effectifs d'apprentis sont en légère hausse ces dernières années, y compris au niveau 3 (+1,2% entre 2018 et 2019) : on compte 154 093 apprentis de niveau 3 en 2019. Si 54% des CFA proposent des formations de tous niveaux, certains se spécialisent dans les diplômes de niveaux secondaires (22%). Le poids de l'apprentissage est relatif selon les régions ainsi en Pays de Loire il est de 7%, alors qu'en Auvergne-Rhône-Alpes il se situe entre 5,1 et 6%. Mais cette dernière enregistre une forte évolution (+ 15,7% - Demongeot, Lombard, 2020).

Mais qu'en est-il du public qui entre en CAP par apprentissage dans le cadre de leur formation initiale ? Le renouvellement et la relance de cette voie de formation ont-ils changé les profils entrants ou les parcours ? Il s'avère que si l'apprentissage est aujourd'hui accessible du CAP au master, les mobilités ascendantes au sein de cette voie sont loin d'être la norme.

À l'issue de la 3^e, la majorité des entrants en apprentissage le font en CAP (88%). Ce choix semble relever d'une orientation choisie en majorité : parmi les apprentis ayant formulé un vœu d'apprentissage sur Affelnet, 65% l'avaient positionné en 1^{er} vœu. La plupart positionnent le vœu complet obtenu (66%) en premier vœu, 7% obtiennent une place dans la spécialité demandée, mais dans un autre établissement, 8% s'inscrivent dans l'établissement demandé, mais dans une autre formation (souvent dans la même spécialité – Jaspar, 2020).

Certaines familles disposent d'un réseau relationnel qui constitue un capital social pour la recherche de contrat d'apprentissage. De fait, les entrants en CAP en apprentissage sont moins

souvent issus de l'immigration. Les jeunes dont les parents sont nés étrangers à l'étranger entrent moins souvent en apprentissage après la troisième : ils représentent 5 % des élèves de troisième poursuivant en CAP en apprentissage, contre 15 % en CAP par voie scolaire et 11 % de l'ensemble des sortants de troisième (Testas, Guillermin, Pesonel, 2018). Cette situation peut s'expliquer par une absence de capital social par rapport aux familles dont le jeune parvient à trouver une place en entreprise ou bien, pour des familles disposant de ce capital social, par une différence d'aspiration. À cette faible mixité culturelle, s'ajoute un meilleur dossier scolaire. Les élèves qui s'orientent en CAP par apprentissage directement après la troisième ont moins souvent redoublé au cours de leur scolarité que ceux qui préparent ce diplôme en lycée professionnel : 67 % pour les apprentis contre 76 % pour les lycéens professionnels (*ibid.*). Les élèves qui s'orientent en CAP par apprentissage avaient de meilleurs acquis en mathématiques et en français en fin de collège que ceux qui préparent ce diplôme en lycée professionnel. Ils sont aussi moins nombreux à provenir de SEGPA (*ibid.*). De plus, la proximité au monde de l'apprentissage favorise le recours à cette voie : parents artisans, commerçants ou chef d'entreprise, membre de la fratrie déjà en apprentissage sont des facteurs facilitants.

De fait, une étude s'appuyant sur la mesure de l'efficacité perçue chez l'individu, tend à montrer que les apprentis ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle dans la sphère sociale que les élèves s'orientant vers le professionnel par voie scolaire. En revanche, ils obtiennent sensiblement les mêmes résultats dans le degré de sentiment d'efficacité personnel dans la voie scolaire, et ce malgré les meilleurs résultats observés chez les apprentis (*ibid.*). Les taux de réussite aux examens sont inférieurs à ceux des scolaires de 1,0 point pour le CAP (Demongeot, Lombard, 2020) : ce léger décalage peut s'expliquer par la différence en nombre d'heures de cours des formations, mais aussi par un investissement différemment réparti de la part des jeunes entre les apprentissages scolaires et professionnels en situation.

L'ensemble des caractéristiques de cette population peut en partie expliquer les taux d'insertion professionnelle supérieurs à ceux du lycée professionnel. Au bout de six mois, 53 % des apprentis sortant d'un CAP sont en emploi (Collin, Marchal, 2021b). De la même manière que pour les élèves de lycée professionnel, le diplôme facilite l'insertion (à 59% contre 41% des non-diplômés).

Du côté des formateurs de CFA, il est plus difficile de trouver une littérature qui permette de qualifier aussi précisément leurs caractéristiques et leurs parcours. Il n'existe pas de concours national pour accéder au titre de formateur en CFA, ni de formation obligatoire. L'activité réelle des formateurs du monde professionnel a peu fait l'objet de recherche (Delgoulet *et al*, 2019). Il existe des tentatives de définitions, mais rien qui caractérisent précisément ceux des CFA.

Deux études réalisées dans le cadre de la formation pour adultes donnent quelques éléments. La première, menée en 1998 sur 520 formateurs pour adultes du Nord-Pas-de-Calais, montre qu'ils sont diplômés du supérieur court, mais que peu détiennent des certifications de type pédagogique. Une moitié (46%) se déclarait d'origine ouvrière (Cardon, 1998). Une autre étude indique le statut antérieur à l'emploi de formateur occupé au moment de l'enquête, l'on observe que : un tiers était en emploi dans un autre secteur, un tiers était formateur dans une autre structure, 12% étaient demandeurs d'emploi et 9% étudiants (Charbonnier, Darchen et Garnier, 2010). L'entrée dans le monde de la formation ne semble pas suivre un parcours type, les justifications diffèrent selon les individus : opportunité professionnelle, évolution de carrière, choix personnel, reconversion ...

Il faut ajouter que la visée formative en CFA n'est pas tout à fait les mêmes que dans les LP. À la différence du PLP, qui doit « tout » transmettre du métier à ses élèves (la culture professionnelle, l'application en situation de production, les contenus formels, les gestes techniques), le formateur se concentre donc sur la maîtrise du geste technique, la culture scientifique et générale. Il délègue à l'entreprise l'apprentissage appliqué du métier (efficacité, intégration dans l'équipe, imprégnation de la culture professionnelle).

Pour compléter cette présentation générale du modèle de formation par apprentissage, nous étudierons plus en détail le cas de la formation au métier de cuisinier. Emblématique des formations par apprentissage, le métier jouit aujourd'hui d'une reconnaissance sociale. Pour autant sa reconnaissance et celle de son besoin en formation n'ont pas été linéaires.

3.2.2 L'exemple de la formation au métier de cuisinier

Le métier de cuisinier est un exemple de ces professions artisanales dont la formation s'effectue majoritairement par apprentissage et se concentre sur les diplômes de niveau 3 (4% de diplômés du supérieur, 44% du CAP ou BEP, 30% sans diplôme ou brevet des collèges en 2009- 2011 – Laporte, 2013). La mise en place d'un système de formation structurée des cuisiniers fut tardive, gênée par le manque de représentants politiques et sociaux. Alors que la métallurgie s'interroge sur les modalités de la formation et introduit des écoles de fabrique dès le XIXe, la profession des cuisiniers s'organise pour étudier les modalités de mise en place de la loi Astier de 1919 seulement dix ans plus tard.

De fait, à la fin du XIXe, les professionnels de la cuisine demandent la mise en place d'une formation professionnelle (Drouard, 2004). Le métier manque de reconnaissance et les

conditions de travail sont dures. De plus, l'embauche est organisée par une instance intermédiaire. Ce sont d'abord les bureaux de placement qui prélèvent une commission pour chaque embauche et ont à cœur de faire tourner le personnel pour maintenir leur économie. Ils seront ensuite remplacés par des organisations professionnelles, dont les sociétés de secours mutuelles qui assureront en partie la représentation de la profession. Mais cette dernière est divisée entre trois grandes catégories de cuisiniers qui ne parviennent pas à s'unir au sein d'une organisation commune : par hiérarchie on trouve tout d'abord les cuisiniers de restaurants et d'hôtels puis les cuisiniers de maison bourgeoise et enfin les cuisiniers de collectivités travaillant dans les hôpitaux, les lycées, les prisons, l'armée.

Une école de cuisine a vu le jour en 1891 à Paris afin de démontrer que la cuisine peut s'apprendre en école, et de valoriser la profession.

« Quant à la Chambre syndicale, elle alla jusqu'à demander dans Le Progrès des cuisines du 15 avril 1886, que l'on intégrât la cuisine dans les arts libéraux et que l'on ne parlât plus d'apprentis, mais d'élèves : « La dénomination d'élèves est plus rationnelle dans les professions qui supposent divers talents, une instruction assez soignée, de l'imagination, voire même un certain génie et la cuisine est au nombre de celles-ci. » (Drouard, 2004, p. 59)

Mais cette école ne fera pas d'émule et ne fut pas reconnue par l'État, ce qui aurait constitué une avancée. Néanmoins son organisation est formalisée. Les études sont organisées en deux cycles. Le premier est sanctionné par un examen dont la validation permet la délivrance du certificat d'études culinaires élémentaires et l'accès au second cycle. Ce dernier permet de préparer un « brevet de capacité professionnelle » qui pouvait être un brevet de cuisine, ou de pâtisserie, confiserie, liqueurs, ou de charcuterie, ou d'office et de sommellerie ou de conservation alimentaire. ». Ensuite il est possible de poursuivre afin d'obtenir le « diplôme supérieur d'études professionnelles » de l'école afin d'enseigner dans les écoles et les collèges. Cet enseignement est réservé aux garçons.

La majorité des jeunes de la profession sont donc formés en apprentissage sous la direction d'un chef de cuisine, le « gros bonnet » : d'abord à partir de 11 ou 12 ans, avec l'obligation scolaire imposée par les lois Ferry, cela se déplace à 14 ans. En 1927, un « Comité d'initiative pour l'organisation de l'apprentissage dans la restauration et l'hôtellerie » regroupe des représentants de l'Enseignement technique, de la Société des cuisiniers et de la Mutualité hôtelière et des professions de la restauration, du commerce de détail. Il propose une réforme de l'apprentissage qui aboutit à la rédaction d'une charte l'année d'après. Elle prévoit un apprentissage de 2 ans à partir de 14 ans. À l'issue de celui-ci, une troisième année de formation, cette fois-ci en école professionnelle permet de préparer le CAP. Les cours professionnels doivent être suivis à raison de 4h par semaine. La charte précise également la rémunération des apprentis. Mais elle ne

suffit pas à encourager ni la formation ni la vocation. En 1931, la ville de Paris ouvre un atelier – école en vue de former aux métiers de l'alimentation en 3 ans. L'établissement affirme le lien entre la production et la formation, le terme d'atelier soulignant que la formation uniquement en école ne saurait être envisagée pour la profession.

Actuellement, la restauration commerciale comprend des employeurs indépendants à 80%, le reste étant détenu par des chaînes. La restauration collective comprend « à près de 80 % de très gros employeurs (avec souvent plus de 5 000 salariés chacun) » (Mériot, 2002, p.53-54). Dans ce métier à l'image très masculine, la part des femmes est en progression (30 % en 1982-1984, 37 % en 2009-2014). La question du diplôme est loin d'être tranchée : le métier comporte des postes qui ne relèvent pas de la logique de qualification comme la plonge. Cette tâche est souvent réservée à un public immigré ou masculin et participe d'une hiérarchie sociale dans les cuisines (Monchatre, 2018). Le recrutement est verrouillé par un réseau professionnel fort qui conditionne l'embauche des jeunes (stagiaires, apprentis, jeunes diplômés) et entretient un important turn-over qui participe d'une logique économique de flexibilité (Forte, Monchatre, 2013).

Deux paramètres *a priori* antagonistes ont bouleversé la perception du métier et les besoins de formation : la gastronomie et la restauration collective. La cuisine gastronomique, raffinée et technique apparaît au XIXe siècle. C'est d'abord une culture élitiste, celle d'une bourgeoisie en demande de distinction, faite de produits onéreux et rares. Elle permettra la constitution d'une culture culinaire avec des standards élevés, des ouvrages, des concours et des guides (Mériot, 2002). D'un autre côté, les évolutions techniques et les besoins de la restauration collective font évoluer le métier en le dotant de réglementations : normes d'hygiène, processus industriels de préparation et de conservation des aliments, distinction et réglementation des liaisons chaudes et froides, etc. La création des chaînes hôtelières dans les années 1960, dont le groupe Jacques Borel, futur groupe Accor, conduit à une réduction de la cuisine à de l'assemblage. Les chaînes hôtelières, véritable industrie d'une ancienne pratique artisanale, offrent un poids fort dans la représentation de la profession avec l'Union des métiers et des industries de l'hôtellerie (UMIH). Elles militent pour une standardisation des pratiques, introduisent le principe des fiches techniques y compris en cuisine. Elles sont en demande d'un public formé en école, d'un niveau suffisant pour assurer des tâches d'encadrements. De leur côté, les restaurateurs, représentés par l'association des restaurateurs de métier des provinces françaises, défendent une formation par apprentissage, au plus près d'une tradition artisanale qui conserve la personnalisation des savoirs et des transmissions. L'apprentissage permet notamment de faire

vivre le rythme de travail avec une grande amplitude horaire et la coupure entre le service du midi et du soir.

L'apprentissage comme le lycée professionnel représentent deux visions de la formation professionnelle initiale, avec chacun des appuis dans des branches professionnelles spécifiques. Ils incarnent à eux deux les tensions qui traversent la voie professionnelle entre formation assurée principalement par l'école ou bien par l'entreprise. Néanmoins, les écoles de production tentent de négocier une place à un modèle alternatif, ni apprentissage, ni formation par voie scolaire, elles défendent la formation sur des commandes réelles, mais en contexte formatif.

3.3 L'école de production

3.3.1 Fondation des ateliers d'apprentissage

Les ateliers d'apprentissage sont créés à la fin du XIX^e siècle par un prêtre lyonnais. L'histoire de cette fondation replace ces écoles dans la tradition d'un catholicisme social très proche des milieux patronaux et favorable à une formation au plus près des conditions de travail des ouvriers, mais préservée des dangers de l'amoralité des ateliers.

Peu de travaux ont porté sur ce modèle de formation : Seeley a réalisé une histoire des débuts des ateliers d'apprentissage (1992) à partir des archives historiques des écoles, Lestra a produit une hagiographie qui se fonde sur des documents personnels de Louis Boisard et les *Notes sur l'éducation chrétienne des enfants ouvriers par les Ateliers d'apprentissage et le patronage* qui présentent le programme éducatif édifié par le fondateur. Plus récemment, une enquête sur les écoles de production (Bernard, David, Jacob, 2019) en présente les récentes évolutions, les caractéristiques du public, le fonctionnement actuel et les modalités pédagogiques. L'histoire des écoles de production que nous présentons ici s'appuie sur ces différentes ressources que nous avons complétées par des documents ou des informations recueillies lors de la présente enquête.

Le fondateur de ce modèle de formation c'est Louis Boisard. Né en 1851 à Lyon, il grandit dans un milieu bourgeois : son grand-père maternel est un marchand de soierie, son père s'engage également dans ce commerce et devient dirigeant d'une société de soierie. Élevé entre un père laïc et une mère très croyante, il suit des études techniques à partir de 1864, soit de 13 à 16 ans

à la jeune école centrale lyonnaise (Lestra, 1948). Cette école d'ingénieurs est créée en 1857 par un saint-simonien, François Arlès Dufour afin d'offrir une poursuite d'études aux élèves de la Martinière et une formation aux « officiers de l'industrie ». Outre des cours de mathématiques et de chimie, il suit des cours d'anglais et d'allemand, de comptabilité, de droit commercial ainsi que des cours pratiques en atelier : ajustage, forge, ferblanterie, menuiserie (Gobin, Guiraldenq, 2014). Il entre vite en affaires, s'associant avec son beau-frère, François Aroud, un pharmacien, pour fabriquer des produits pharmaceutiques, dont une création, le « vin » Aroud, un reconstituant. Il établit son usine dans le sous-sol du jardin de son père. Très investi dans les mouvements catholiques en faveur des ouvriers, il prend, à vingt ans, la direction de deux cercles de charité, le cercle du Bon Pasteur et une Conférence de Saint Vincent de Paul. Cette dernière fonde en 1875 un patronage d'apprentis chargé d'accompagner de jeunes apprentis et de veiller à leur éducation religieuse et scolaire. En 1873 Louis Boisard entre comme novice chez les Chartreux et en 1877 il est ordonné prêtre. Deux ans plus tard, il est nommé aumônier du patronage de St Vincent de Paul.

Inspiré par la pensée de Don Bosco, il lui rend visite à Turin en 1881 et lui présente son projet d'école à destination des jeunes de milieux défavorisés afin d'apporter une éducation morale, intellectuelle et professionnelle dans la lignée de la pensée salésienne. Don Bosco encourage ce projet, mais le jeune prêtre hésite encore, il a peur que son engagement en faveur des jeunes ouvriers le détourne de sa vocation. Il effectue une retraite à la Grande Chartreuse. Son hagiographe rapporte que l'un de ses confesseurs, le Père Cyprien Boutais lui aurait dit : « Vous êtes Boisard. Soyez toujours Boisard boisardant » (Lestra, 1949, p.72). La phrase signe sa singularité et légitime sa capacité à porter le projet. Fort de ce double aval, et de l'accord de sa congrégation, le prêtre ouvre son premier atelier d'apprentissage en 1882 au cœur de Lyon dans la rue de Crémieu, aujourd'hui renommée rue de l'Abbé Boisard. Il agrandit ensuite l'école en achetant un terrain mitoyen, l'adresse devient le 112 cours Gambetta.

Cette école assure la sous-traitance du montage de souliers pour une usine de chaussures. Les élèves sont alors de simples exécutants, et le résultat en termes de formation et de qualifications s'avère peu concluant. Néanmoins, entre 1883 et 1889, Boisard développe progressivement cette première école avec pas moins de 9 spécialités : ébénisterie, menuiserie, serrurerie, sculpture ornementale, scierie, atelier de chaises, et enfin, mécanique, ajustage, électricité. En 1920, l'école déménage pour de nouveaux locaux rue Garibaldi.

Le prêtre y développe une approche pédagogique qu'il présentera dans *Notes sur l'éducation chrétienne des enfants ouvriers par les Ateliers d'apprentissage et le patronage*, rédigées en 1925. La formation dure 5 ans, à raison de 8 heures d'atelier par jour suivies de 2h de cours

(histoire, français, dessin, mathématiques et instruction religieuse). Elle est payante les deux premières années, gratuite la 3^e. À partir de la 4^e année, le jeune reçoit un salaire qui va croissant en dernière année. À l'issue de celle-ci, il reçoit un diplôme en fonction de ses notes. Chaque semaine les formateurs octroient une note basée sur le comportement et le travail du jeune. La moyenne des notes (hors 1^{ère} année) détermine la poursuite de la formation et l'obtention du diplôme. Si elle est inférieure à 5 pendant plusieurs semaines, l'élève est renvoyé. Ensuite, l'école délivre un certificat de présence pour une moyenne entre 5 et 10, un certificat d'aptitude entre 10 et 14, et un diplôme de capacité technique à partir de 15.

La progression pédagogique est adaptée aux élèves. Par exemple, en métallerie, les jeunes commencent par apprendre à limer, puis ils fabriquent leurs outils. Passée cette première étape, ils travailleront sur les commandes reçues par les ateliers. Il n'y a pas de rentrée en septembre, les admissions se font tout au long de l'année en fonction des places disponibles. La variété des commandes suffit pour que l'élève rencontre la totalité des problèmes auxquels il pourra être confronté dans son métier. Pour l'accompagnement, il peut se référer à un cahier en libre-service dans l'atelier, qui contient des indications ou des fiches techniques expliquant comment effectuer les différentes tâches. Les élèves plus âgés et les formateurs sont également disponibles en cas de besoin. Lors des cours du soir, les formateurs apportent la théorie qui permet de comprendre les réalisations précédemment effectuées en atelier. Il semble que Boisard accorde de l'importance à la formation de ses formateurs qu'il envoie parfois se perfectionner dans d'autres entreprises. Le phénomène rappelle celui des mobilités ouvrières de formation : ces ouvriers qualifiés qui voyageaient d'emploi en emploi, dans différentes régions parfois, pour parfaire leur connaissance du métier (Steffens, 2003).

Boisard se targue d'une insertion aisée de ses jeunes. Tous y compris ceux qui ne parviennent à obtenir qu'un certificat de présence à l'issue des cinq années de formation, recevraient des propositions d'embauche avant même la fin de leur cursus. Sans remettre en question les taux d'insertion des ateliers, il faut néanmoins souligner la sélection à l'œuvre dans cette école.

The admission register, however, reveals that for all parties involved, Boisard, the boys and their families, most apprenticeships ended in bitter disappointment. Only nine (or 6%) of the one hundred and fifty boys attending the Workshops between 1909 and 1914 managed to finish its five-year program. As for the others, more than forty percent of his charges were forced to leave before the end of their first year, thirteen percent in their first month. They developed serious moral failings in the course of their training, if we are to believe the language Boisard used in the admission register. (Seeley, 1992)

Si la moralité justifie selon Boisard le renvoi des jeunes, elle lui permet également de se séparer des éléments peu produisant ou rétifs à l'orientation pédagogique proposée. La notion de moralité dans les écrits du prêtre fait d'ailleurs autant référence à l'attitude générale du jeune qu'à son implication dans l'atelier.

En 1911 l'abbé Boisard structure les ateliers tant du point de vue ecclésiastique que de celui de l'entrepreneuriat. Il fonde une congrégation diocésaine « La Petite société de la Sainte Famille ». Soutenue par Pie X, elle regroupe les prêtres en charge des enseignements dans ces établissements. De plus, il abandonne le statut de patronage qui régissait l'école jusque-là et crée également une société anonyme « Ateliers d'apprentissages – Fondateur Abbé Boisard ».

Un document réalisé par l'association du même nom retrace l'historique de ces ateliers (voir annexe). Les événements présentés ci-après y sont recensés. Le statut de société anonyme lui permet de bénéficier du droit commun. À partir de 1926, les ateliers se développent au nord-est de Lyon. La première est une annexe, spécialisée dans l'industrie, installée à Vaise par le père Neyret. Il se fait aider par un laïc pour la partie technique. Celui-ci se fera ordonner 10 ans plus tard. En 1929, un lieu d'apprentissage de l'horticulture ouvre à St Rambert l'Île Barbe. En 1937, les prêtres ne suffisent plus pour assurer l'enseignement technique, ce qui pose question de la pérennité du modèle. Ils créent le statut de « laïcs-techniciens ». Le père Boisard décède l'année suivante.

En 1947, l'inspection de l'enseignement technique fait fermer l'école de la rue Garibaldi. Il semble que les prêtres en charge de la direction connaissent des ennuis de santé et peinent à assurer la direction de l'école ainsi que l'encadrement des jeunes. Mais en 1949, le père Neyret qui a repris la direction des œuvres obtient l'autorisation de réouverture. Il récupère les locaux du 112 rue Gambetta (prêté dans l'intervalle au père La Mache qui y ouvre le futur lycée technique du même nom), ce qui lui permet d'améliorer les conditions de travail en décongestionnant les locaux. Il conserve l'atelier de métallurgie, et transfère celui de menuiserie-ébénisterie. La direction de l'école est confiée au père Audibert, anciennement en charge de l'atelier de Vaise.

Les années 1950 sacrent la renaissance des ateliers d'apprentissages de Boisard : 2 ateliers ferment, mais 8 ateliers sont ouverts entre 1950 et 1966. La plupart sont créés à la demande d'autres congrégations, qui en assurent la gestion. Certains ferment assez vite, d'autres seront transformés en lycée technique ou lycée d'enseignement professionnel. Parmi ces ateliers, trois subsistent aujourd'hui : Gorge de Loup à Vaise, La Giraudière et Boisard à Vaux-en-Velin (nord-ouest de Lyon). La Giraudière est financée par la vente de l'Île Barbe et Boisard par celle des locaux de la rue Garibaldi.

Les prêtres en exercice ne sont plus remplacés, et de plus en plus de laïcs assurent la formation dans les écoles, jusqu'à en prendre la direction progressive à partir de 1981. C'est d'abord la Giraudière en 1978, puis Vaux-en-Velin en 1981 et enfin Gorge de Loup en 1992. Pour accompagner cette sécularisation, dès 1957, la congrégation est transformée en « Institut

séculier de St Joseph ». Cet institut subsiste encore, sous la direction du dernier prêtre encore en vie, le père André (ancien directeur de Gorge de Loup). Si l'origine religieuse de ces écoles est aujourd'hui peu visible dans le curriculum officiel, une résurgence de celle-ci transparaît dans les réseaux et les valeurs portées par l'encadrement des plus anciens établissements.

En 1971, une dernière évolution vient clore l'entreprise de Louis Boisard. La société des ateliers d'apprentissage laisse place à une association pour gérer les écoles. Cependant la propriété des terrains reste à la société pendant encore plus de 15 ans. C'est finalement en 1988 que les terrains sont cédés à l'association sous la forme d'un traité d'apport, qui de fait lie encore aujourd'hui les trois écoles lyonnaises.

3.3.2 Des ateliers aux écoles de production : d'un établissement à un réseau

Le mouvement de fédération initié par la congrégation a perduré : en 1987 les écoles se structurent en une fédération régionale – l'actuelle AURAEP, puis en 2000 en une fédération nationale. La FNEP (Fédération Nationale des Écoles de Production) a donc pour rôle de fédérer et de labelliser les écoles, mais aussi de soutenir les projets de création d'établissements. Elle informe, propose des journées de formation aux porteurs de projets ainsi qu'un accompagnement spécifique. Elle entreprend également une action de lobbying pour récolter des soutiens financiers et politiques.

La création de la FNEP signe également l'homogénéisation des différentes écoles et ateliers d'apprentissage sous une identité nominative commune : les écoles de productions. Le passage de « l'atelier » à « l'école » ancre le changement de politique : la FNEP se donne pour mission de faire reconnaître la singularité du modèle pédagogique et d'obtenir une reconnaissance de l'État. Avec la mention « atelier d'apprentissage » Louis Boisard voulait souligner la dimension productive donnée à son entreprise de formation. L'« école de production » tente de reprendre à son compte cet ancrage dans le milieu professionnel tout en privilégiant la dimension formative : la préparation de diplômes nationaux constitue un des exemples de la scolarisation de ces établissements.

En 1992, les ateliers d'apprentissages sont au nombre de 7, tous situés en Auvergne Rhône Alpes avec une dominante des secteurs de l'industrie (usinage, mécanique automobile). Entre 2000 et 2014, la FNEP commence à accompagner des porteurs de projets, ce qui aboutit à 7 créations d'écoles. Depuis le rythme s'est encore accéléré, soutenu par des subventions publiques dont « La France s'engage », par des collectivités locales (notamment les régions

d'implantations), et par des fonds privés avec la fondation Total (en faveur des formations industrielles). Actuellement, les écoles de production sont au nombre de 46. Elles proposent des formations qualifiantes et diplômantes à des jeunes de 15 à 25 ans dans les secteurs de l'industrie, de l'automobile, des métiers du bois, du bâtiment, de la restauration et des métiers paysagers.

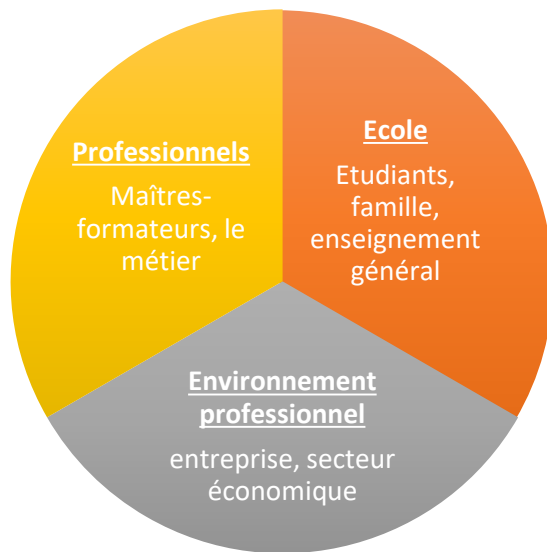
Le modèle des écoles de production suppose une étroite collaboration avec le secteur économique local. Les responsables de la FNEP mettent ainsi en avant ce qui fait la force de cette structure. L'élaboration d'un projet d'école se fait en coopération : avec le territoire afin d'identifier ses besoins 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 (Bernard, David, Jacob, 2019)

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.

Le mot d'ordre « faire pour apprendre » oriente vers une pédagogie de l'action. Elle est encadrée par un modèle de fonctionnement singulier : les écoles s'autofinancent en partie via la production de biens ou de service, en réponse à des commandes clients (particuliers et professionnels). Ces commandes sont réalisées par les jeunes, encadrés par des maîtres-professionnels chargés de les guider dans la production, de leur apprendre le métier et de répondre aux exigences de la production. Les jeunes passent donc 2/3 du temps en atelier (en production) et 1/3 en cours (technique et académique) – ils préparent des diplômes nationaux de niveau 3 ou 4 (CAP, bac pro) ou des qualifications professionnelles (CQPM, titre professionnel – Bernard, David, Jacob, 2020).

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 qui peut être résumé sous la forme d'un triptyque (voir ci-contre).

Le premier pôle c'est 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.



Le second est constitué par l'environnement économique, c'est-à-dire 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.

Enfin le dernier représente l'environnement économique et professionnel. Les professionnels 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 prérequis, 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.

Reconnues officiellement dans la loi de 2018⁷ dite « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », les écoles de production ambitionnent désormais de devenir une voie de formation identifiée alternative au lycée professionnel et à l'apprentissage. Des conventions signées avec les conseils régionaux de Bourgogne Franche Comté, Hauts de France, Ile de

⁷ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel – Article 25

France, Normandie et Pays de Loire soutiennent le développement territorial des écoles de production.

Conclusion de la première partie

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 XIXe siècle entre milieux patronaux, organisations chrétiennes et collectivités territoriales. Mais elle ne concerne tout d'abord que l'élite ouvrière et agricole.

À partir de la loi Astier de 1919 s'élaborent les prémises d'une organisation publique centralisée à travers la mise en place du CAP, 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.

Le processus de scolarisation s'appuie à la fois sur la mise en place des diplômes professionnels, notamment le CAP puis le baccalauréat professionnel, dont elle contrôle l'obtention et sur le choix d'une mise sous tutelle du ministère chargé de l'éducation des jeunes. De fait, même les modèles qui proposent des voies alternatives, comme l'apprentissage moderne ou les écoles de productions, 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. L'enseignement agricole conserve sa spécificité jusqu'à aujourd'hui en proposant ses propres diplômes qui, bien que calqués sur la structure des diplômes de l'éducation nationale, sont encadrés par le ministère de l'Agriculture.

Cependant, 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 assurent 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 (formateurs en CFA, maître-professionnel en école de production ou PLP en lycée professionnel) contribue à tisser des liens entre les réseaux professionnels et les établissements. 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 volonté 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 CFA 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, quel que soit le modèle de formation professionnelle considéré. 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 le chapitre suivant tente d'apporter des réponses en s'appuyant à la fois sur la notion de forme scolaire et le cadre de la théorie des conventions.

Partie II : La forme scolaire : un concept pragmatique ?

L'histoire de la formation professionnelle initiale se caractérise en France par le processus de scolarisation de la voie professionnelle. Pour aborder la manière dont cette scolarisation est vécue et mise en œuvre aujourd'hui par les acteurs, nous utilisons le concept de forme scolaire. Celui-ci est souvent attribué à Guy Vincent dans le cadre de ses travaux sur l'enseignement primaire français (1980). Lui-même renvoie à des travaux antérieurs, dont ceux de Chartier (Vincent, 2004). Dans la perspective d'une sociologie critique, l'introduction de l'ouvrage que Vincent a dirigé en 1994 (Vincent, Lahire et Thin) défend l'intérêt d'une approche distanciée de l'école. Il s'agit d'en saisir les spécificités, permettant ainsi de définir les contours du « modèle » de notre école contemporaine. Le modèle défini par Vincent puise ses racines dans une tradition historique, laquelle remonte aux XVI^e – XVII^e siècles, baignée de l'influence des écoles lassaliennes.

La scolarisation de la formation professionnelle conduit à la coexistence de deux logiques qui entrent en tension, l'une professionnelle et l'autre académique ; cette tension nous amène à produire plusieurs hypothèses concernant le fonctionnement quotidien dans les établissements concernés :

1. Dans une formation professionnelle scolarisée, les tensions observées peuvent se comprendre à travers des phénomènes de résistances ou d'incorporation d'une norme scolaire imposée à l'enseignement professionnel.
2. L'existence de cette contrainte ne peut s'observer qu'au niveau des interactions et des micros-décisions quotidiennes des acteurs.

Pour aborder le quotidien, ainsi que les micros-décisions et les actions qui le construisent concrètement, le concept de forme scolaire ne suffit pas. Nous mobilisons donc la théorie des conventions pour pouvoir analyser les logiques des acteurs.

4.1 Définir le concept de forme scolaire

Le choix du terme « forme » renvoie d'abord à la dimension non intentionnelle de la création du modèle. En s'appuyant sur la pensée de Merleau-Ponty (1948), Vincent décrit la forme comme « ce qui n'est ni chose ni idée : une unité qui n'est pas celle de l'intention consciente » (Vincent *et al*, 1994, p.12). C'est également une reconstruction *a posteriori* : si la forme scolaire est définie comme une « configuration » historique particulière, elle se dessine à travers le regard rétrospectif qu'une époque porte sur l'histoire de l'éducation. Le fait même de chercher à délimiter, nommer et décrire cette forme renvoie à une quête de sens propre à notre société à un instant donné. Ce préalable suppose que ce regard rétrospectif peut s'actualiser au fur et à mesure de notre évolution sociale, conduisant ainsi le concept même de forme scolaire à évoluer. La forme scolaire en dit donc tout autant sur la manière dont s'est établi le fonctionnement de notre modèle scolaire que sur les questionnements qui agitent la période historique au sein de laquelle on entreprend de décrire ce modèle.

Dans ses aspects plus concrets, la forme scolaire selon Vincent comprend les caractéristiques suivantes :

- en tant qu'institution, l'école est dominée par un rapport à des règles impersonnelles qui contraignent autant l'enseignant que l'élève, véritable lieu d'apprentissage personnel et social (de l'autodiscipline aux formes d'exercices du pouvoir),
- elle prend corps dans des lieux dédiés à l'enseignement, séparés du reste de la société, notamment la famille et la religion (effet de scolarisation de la religion pour les écoles privées⁸),
- elle s'établit dans un temps spécifique et organisé (horaires de l'établissement, emploi du temps de la classe, vacances scolaires ...),
- elle constitue un mode de socialisation spécifique (la relation pédagogique entre le maître et l'élève, avec les pairs, etc.),

8 Celle-ci sera intégrée dans les programmes scolaires des établissements privés catholiques sous une forme scolarisée (programme d'études, heures dédiées, etc.).

- la transmission des connaissances comprend un ensemble de pratiques et de savoirs codifiés (Foucault, 1975 ; Vincent, 1980).

Dans cet espace maîtrisé, régi par la règle, il n'y a théoriquement pas de place pour l'imprévu. Ce cadre vise notamment à obtenir l'obéissance des jeunes esprits à travers l'assujettissement à ces règles impersonnelles. En s'appliquant autant à l'élève qu'au maître, celles-ci dépassent la dimension personnelle de l'autorité et affirment une toute-puissance de l'ordre sur la jeunesse.

Vincent s'attarde également sur les modes de transmissions caractéristiques de cette forme. Elle est dominée par l'écrit dont la maîtrise (lecture et écriture) est un préalable indispensable pour le commencement des études. Il décrit notre société comme basée sur une culture écrite (législation, communication, échanges, etc.) et de fait désincorporée⁹. Le sociologue y oppose les sociétés de culture orale, où, « les 'normes', les 'savoirs' et 'savoir-faire' étant immanents aux pratiques sociales contextualisées, toujours concrètes et particulières, étant indissociablement liés à un faire, un agir, ils sont donc fondus dans ce faire, cet agir. » (1994, p.23). L'apprentissage des règles sociales peut s'y conduire par imitation ou imprégnation.

A contrario dans les sociétés de culture écrite, le fait que celle-ci soit désincarnée, suppose donc de passer par un intermédiaire pour accéder à la compréhension et la connaissance des règles. Cet intermédiaire, c'est l'écrit. L'écrit institue une « forme sociale scripturale » par opposition aux « formes sociales orales ». L'école devient donc une donnée indispensable de notre culture, le lieu de cette transmission d'un élément culturel qui apparaît comme un socle – en somme, un passage obligé. Elle définit et instaure un rapport scriptural scolaire au langage et au monde (Lahire, 2008). Dans le cadre de la relation pédagogique entre le maître et l'élève, la relation est dépersonnalisée puisque les interlocuteurs sont interchangeableables. La transmission n'est pas assurée par l'imitation, mais par un processus établi qui instaure « un rapport distancié au langage, au monde et aux pratiques » (Schneuwly, Hofstetter, 2017) via une « sélection et une organisation des contenus » (Reuter, 2007). L'école y apparaît comme un milieu ascétique, lieu d'assujettissement où – via l'obligation scolaire – on inculque une connaissance choisie et des attitudes.

Si les travaux utilisant cette notion s'entendent en grande partie sur les caractéristiques de la forme scolaire, ils ne s'accordent pas toujours sur l'origine du modèle. Schneuwly et Hofstetter remettent en cause une origine située au XVIIe siècle de la forme scolaire en s'appuyant sur les

9 Au sens de « détachée des personnes » (Vincent, 1994, p. 13).

travaux de Rockwell (1999), de Nicolet (2016) et Akkinaso (1992). Ils montrent qu'un certain nombre de points (espace-temps séparé, spécialisation et classification des contenus, relation pédagogique structurée) se retrouvent dès lors qu'on observe une transmission sur une longue durée, faisant apparaître une forme d'homogénéité des pratiques. Cette structuration de la transmission fait fi de la culture écrite ou orale, ces travaux s'appliquant aux deux. Les analyses d'Elsie Rockwell (2000) mettent également en évidence les caractéristiques génériques d'une forme scolaire qui au moins dès Sumer, 2000 ans avant l'ère chrétienne, règlent la journée d'un élève de l'école des scribes (prégnance de la culture écrite, lieux d'études séparés de la vie domestique, enseignants dédiés ...). Ces traits de « longue durée » s'articulent à une continuité relative, qui constitue des déclinaisons historiques de la forme scolaire en développant, par exemple, des logiques religieuse, civique ou marchande. Enfin des « co-constructions au quotidien » reproduisent et spécifient au jour le jour les aspects de la forme scolaire au sein des établissements (Rockwell, 2000, cité par Pirone, Rayou, 2012, p.58-59).

Une dernière hypothèse situe l'apparition de la forme scolaire (en tant que classification et spécialisation des savoirs) au moment de la mise en place de la division du travail, qui suppose la division des activités intellectuelles et manuelles (Sohn-Rethel, 1970 ; Balibar, Laporte, 1974),

assignant à des individus des rôles et instaurant donc, des rapports sociaux inédits. La transmission des savoirs, des techniques et des arts n'appartient plus aux sphères d'activités productives et de gestion ordinaires, mais une institution ad hoc est créée avec assignation des rôles d'enseignant et d'enseigné à propos d'un savoir. Les concepts « cellulaires » de cette réalité didactique sont le système didactique (y compris le contrat didactique) d'une part et la transposition didactique de l'autre (voir Schneuwly, 1995 ; 2001). (Schneuwly, Hofstetter, 2017, p.159)

Des établissements dépendant d'institutions spécialisées dans l'enseignement voient le jour au tournant des XVI^e et XVII^e siècles en Europe portant en eux les éléments de cette forme scolaire (Chartier, Compère, Julia, 1976 ; Fend, 2006 ; Hamilton, 1989 ; Petitat, 1882). Datant l'origine de la forme scolaire actuelle au XIX^e, Hofstetter (2012) en définit les caractéristiques comme suit : généralisation d'un modèle d'organisation et de fonctionnement scolaires, élaboration d'instructions officielles et de juridictions scolaires, formalisation des conditions d'enseignement et d'apprentissage, fabrication-diffusion d'infrastructures matérielles spécifiques. La forme scolaire ainsi définie relève du niveau institutionnel. Les caractéristiques proposées par Vincent concernent uniquement le modèle d'organisation et de fonctionnement et c'est ce que lui reprochent les didacticiens : ils lui préfèrent une vision plus large afin de mieux pouvoir prendre en considération les enjeux sociaux et politiques de l'école.

Une manière d'interroger ces enjeux au sein de l'école est de la considérer comme un appareil idéologique d'État (Althusser, 1970). Une analyse sociohistorique de l'établissement du

français comme langue nationale (Balibar, Laporte, 1974) examine le rôle de l'école en s'appuyant sur le cadre d'analyse de la pensée marxiste. L'école primaire est présentée comme un appareil idéologique chargé à la fois de proposer un mode de communication commun nécessaire à l'établissement d'une économie basée sur le capital et de le diffuser à tous les acteurs sociaux.

Situant l'apparition d'une vision bourgeoise de l'utilisation du français à l'issue de la Révolution française, les auteurs distinguent les caractéristiques fonctionnelles et matérielles de l'école (nommées forme scolaire) de l'idéologie qui oriente le processus d'éducation et son institutionnalisation (appelé éducation). La forme scolaire se caractérise notamment par son public : elle est réservée à la formation des enfants, en dehors des logiques de formation professionnelle ou civique, et donc dans un lieu séparé du monde social et économique.

Ces éléments ne sont pas d'emblée assimilés à la forme scolaire. Ils le seront rétrospectivement, lorsque ce modèle de formation acquiert son autonomie vis-à-vis de l'Église, de la famille ou de l'armée. La constitution de la forme scolaire s'appuie sur un ensemble d'éléments présents dès l'Ancien Régime, mais dont les buts sont modifiés pour servir de nouvelles perspectives politiques.

La Révolution française (continué par l'Empire napoléonien), ce n'est pas l'origine de la forme scolaire ni son achèvement, mais c'est le commencement d'un appareil scolaire autonome, qui pourra désormais se développer par le jeu de ses successives « réformes », dans une apparente continuité institutionnelle (Balibar, Laporte, 1974, p.26).

La forme scolaire est donc à considérer comme une construction intellectuelle *construite a posteriori* : 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 – Balibar, Laporte, 1974 ; 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 (Bourdieu, Passeron, 1970 ; Illich, 1970 ; Balibar, Laporte, 1974), difficultés scolaires dues à des malentendus ou des incompréhensions face aux implicites (Kahn, Rey, 2008 ; 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 » dans son caractère immuable renvoie à un discours politique, mais aussi à une forme concrète d'exercice du pouvoir (Robert, 2013). Elle justifie la primauté de l'Etat 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'Etat 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 XIXe 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.

Pirone et Rayou (2012) interrogent les limites (ou l'absence de limite) de cette forme scolaire. Depuis la massification, l'école se trouve confrontée à la question de sa capacité à contenir et à former des individus dont l'adéquation au modèle scolaire est éminemment variable. Deux exemples, celui des internats d'excellence et des microlycées, revisitent une notion « trop rigide ». Ces initiatives dessinent en négatif les frontières du monde scolaire, entre permanence et reconfiguration sociohistoriques. Les internats d'excellence comme le microlycée influent sur la dimension spatiale de l'école : soit en agissant sur ce lieu limitrophe qu'est l'internat, soit en ouvrant un espace *autre* au sein même de l'espace scolaire. Les internats permettent à des jeunes en adéquation avec le monde scolaire de concilier les exigences de l'étude et la distance avec leur milieu social. Les microlycées proposent un parcours vers une « réaffiliation scolaire par un dispositif qui tente de faire tenir ensemble le droit à la vie juvénile, les règles d'inscription dans une communauté scolaire et les normes de plus en plus secondarisantes que nécessitent aujourd'hui les apprentissages au long cours. » (Pirone, Rayou, 2012, p.59). Ainsi ces dispositifs, sans négocier avec les principes mêmes de la forme scolaire (rapport distancié au

monde, norme relationnelle, etc.), construisent un dialogue avec des publics plus ou moins en difficulté avec celle-ci. De fait, ils affirment tout à la fois la primauté de la forme, puisque les jeunes doivent trouver le moyen d'être à nouveau en conformité avec elle et de restaurer leur rapport à l'école, et ses limites (incapacité à s'adresser à l'ensemble du public depuis la massification).

La domination de la forme scolaire s'étend au-delà de l'école, sur les temps périscolaires, sur les activités de loisirs (Houssaye, 1998) par exemple, mais aussi au-delà du monde occidental : l'école et la scolarisation de la jeunesse sont devenues une norme, un horizon à atteindre (Ruano-Borbalan, 2006).

Certains s'interrogent sur la pérennité de cette domination, arguant que le développement de l'e-learning, la modularisation des formations, la marchandisation croissante de l'éducation démantèlent progressivement cette forme scolaire (Illich, 1970 ; Lyotard, 1979 ; Robert, 2013). Force est de constater que, malgré les changements effectifs, la scolarisation des formations et la relation pédagogique telle que définie dans la forme scolaire de Vincent se maintiennent. Cette pérennité doit-elle être interrogée ? Faut-il remettre en cause cette forme scolaire ? Si oui, quels aspects de celle-ci ?

Maulini et Perrenoud (2005) identifient huit caractéristiques de la forme scolaire : le contrat didactique entre un formateur et un apprenant, l'organisation centrée sur les apprentissages, la pratique sociale distincte et séparée, le curriculum et la planification des apprentissages, la transposition didactique, le temps didactique, la discipline et les normes d'excellence. Rejoignant l'approche de Vincent, les auteurs affirment :

« L'école n'est donc qu'une forme de socialisation et de formation parmi d'autres. Elle n'est pas « dictée » par les caractéristiques générales de l'espèce et des sociétés humaines. Elle est l'apanage de sociétés particulières. Seule une approche sociohistorique peut rendre compte de sa création » (Maulini, Perrenoud, (2005, p. 153).

Plusieurs auteurs dénoncent une école envisagée comme unique opératrice possible du processus d'éducation (Illich, 1970 ; Maulini, Perrenoud, 2005 ; Garnier, 2018) : tout en soulignant l'intérêt d'une forme scolaire, ils appuient la nécessité d'une « déscolarisation de la société » afin d'envisager collectivement que l'éducation puisse être portée en dehors de l'école, et par extension (voire en premier lieu), en dehors de la forme scolaire. De fait l'exemple du passage d'un objectif de réussite scolaire à celui de réussite éducative (Glasman, 2007) interroge sur les limites (au double sens du terme) de la forme scolaire ; c'est-à-dire ses frontières et ses manques.

La massification a posé les limites de l'école contemporaine : résistance des familles à la scolarisation et peur de perdre un pouvoir éducatif, voire une force de travail. À cela s'ajoute la question des visées de l'éducation et des impacts économiques ou politiques. Ce contexte conduit à un ensemble de tensions ; nous en relevons trois parmi celles identifiées par Maulini et Perrenoud : « sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école », « viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires », et « enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques » (2005, p.156). Ces contradictions sont représentatives de celle de la société : en tant que forme sociale, la forme scolaire contient en son sein des impulsions contraires. Elle les fait coexister, voire les concilie (Meirieu, Giraud, 1997). 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.

La dimension anthropologique du concept de forme scolaire présente un double aspect :

C'est ainsi de l'intérieur même de l'inspiration foucaldienne qui préside au concept développé par Vincent que peut être saisi un aspect des contradictions qui traversent la forme scolaire: le retournement possible de l'assujettissement en avènement de sujets maîtres d'eux-mêmes, par la médiation de certains savoirs. Autrement dit, malgré ses failles que révèle le cas français, la diffusion de savoirs scolaires plus longtemps à des publics plus nombreux contient anthropologiquement une possibilité d'émancipation, dont la notion de forme scolaire devrait pouvoir être créditée. (Robert, 2013, p. 197).

Entre volonté de contrôle des masses et possibilité d'émancipation individuelle, ce modèle scolaire assume un paradoxe éducatif. Pour Pierre Kahn, cette dualité s'observe dans les débats du XIX^e siècle, dans les thèses de Ferdinand Buisson ou Gabriel Compayré. L'opposition des visées et modes éducatifs fait apparaître la « tension constitutive qui existe, pour l'école, entre la socialisation de la jeunesse qu'elle cherche à réaliser (l'ordre, la discipline) et la formation de l'individu qu'elle rend malgré tout possible et permet en tout cas d'espérer » (Kahn, 2018, p. 60). La formation de l'individu, que l'on peut rapprocher du concept germanique de *Bildung*, n'est pas exempte des réflexions sur les buts de l'école (Schneuwly, Hofstetter, 2017) ou de la formation professionnelle des jeunes (Gonon, 2009). Cette émancipation par l'école que défendent certains auteurs n'est pas ignorée par Vincent. Reuter et Courtebras ont réalisé en 2012 deux entretiens avec Guy Vincent, revenant en détail sur la notion de forme scolaire et ses réemplois. Les précisions apportées étayent l'introduction de 1994 – nous les étudierons plus précisément ci-dessous.

La forme scolaire étant « une forme sociale » (Vincent, Reuter, Courtebras, 2012), la socialisation a toute sa place dans l'étude de l'école. La transmission apparaît alors comme une forme sociale, c'est-à-dire un certain rapport entre les générations. Le terme de forme renvoie

à la *Gestalt Theorie* (et aux travaux de Durkheim), au sens d'une configuration spatio-temporelle, par opposition au terme « structure » - au sens du structuralisme – qui lui, ne prend pas en compte « le sens et l'histoire ». Vincent revient sur l'approche sociologique par la « forme ». Il s'agit pour lui de penser la « socialisation », mais non pas au sens durkheimien de « contrainte » qui s'exerce de manière unilatérale sur tous. Il aborde la socialisation comme suit :

Toute société, et à l'intérieur de cette société tout groupement, en tant qu'il a une unité, une forme, tout groupement se socialise lui-même, c'est-à-dire adopte certaines manières d'être au monde et d'être à autrui, d'être par rapport à autrui. [...] Dans cette perspective de socialisation on en vient au terme de rapports sociaux - donc relations et la relation, le rapport, est lui-même inclus dans le concept de Gestalt. (Vincent, Reuter, Courtebras, 2012, p. 116)

Sur la distinction concernant la notion de « socialisation » entre Durkheim et Merleau-Ponty, Vincent explique : « La rupture c'est la distinction entre la socialisation conçue comme action de la société, du groupement sur l'individu et une socialisation conçue comme autoconstitution du social » (Vincent, Reuter, Courtebras, 2012, p.117). De plus, si Durkheim pense la socialisation comme un phénomène passif – l'individu est socialisé – pour Merleau-Ponty, « se socialiser cela a l'air d'admettre d'emblée que le social c'est de l'autonomie de part en part » (Vincent, Reuter, Courtebras, 2012, p. 118). La socialisation est alors comprise comme un phénomène qui se construit et qui est construit par les individus. Dans cette deuxième acception, l'accent est mis sur la société non pas au sens intemporel, mais bien sur une société située dans son histoire, ses caractéristiques. La forme scolaire est ainsi décrite comme un des effets de l'urbanisation où la séparation des adultes et des enfants, ainsi que la maîtrise de ces derniers, deviennent nécessaires.

Pour Vincent, la forme scolaire est à comprendre comme un modèle, un type, « une forme sociohistorique de transmission » (Vincent, Reuter, Courtebras, 2012, p.113). Il en propose un second, en opposition, celui de « l'Instruction publique » issu des idéaux de Condorcet. Dans la notion « d'Instruction publique », l'un des *credo* est de développer la compréhension et la raison des jeunes esprits : constituer leur capacité à participer à l'opinion publique, leur faciliter l'accès aux sciences et à la compréhension du monde. Il oppose cette démarche à la forme scolaire actuelle dont les didactiques – coupées des mouvements de recherche contemporains de la science – offrent une image recomposée, et chronologiquement décalée, des connaissances, de leurs découvertes, etc. (Vincent, 2008).

L'idéal de l'Instruction publique défend une conception pédagogique où l'enfant apprend, non pas en se soumettant à une autorité qui détient la vérité, mais en construisant son savoir et ses preuves par lui-même (en relation avec les pensées d'Alain ou de Condorcet) et fonde un savoir

expérientiel. Il s'approche d'une conception scientifique d'un savoir toujours négocié (Bachelard, 1934), en équilibre, réévalué à chaque remise en question, débattu sur la place publique. Le modèle de l'Instruction publique vise le développement de l'autonomie des jeunes et de leur montée en responsabilité. Vincent donne exemple de l'usage des grades ou ceintures (attribués par les pairs en fonction du comportement et du travail).

4.2 Étendre le concept de forme scolaire à la formation professionnelle initiale

La forme scolaire « pure » est souvent reliée à l'enseignement primaire (Gasparini, 1998 ; Demailly, 1991 ; Vincent, 1980). Néanmoins Demailly (1991) distingue plusieurs « formes » de transmission à partir de l'étude de la formation continue des enseignants. Son analyse prend en compte le jeu de miroir entre la forme et l'objet : des enseignants formés à enseigner, ainsi que les finalités politiques, culturelles et éthiques de la formation. Elle catégorise quatre idéaltypes de formation formelle : la forme universitaire (valorisation du caractère original de l'enseignement, prise de position du formateur, transmission de théorie dont l'enseignant est le producteur direct, rapport libéral formé/formateur), la forme scolaire (enseignement organisé par un pouvoir extérieur à l'enseignant, les savoirs sont définis dans un programme officiel, enseignants et élèves sont assujettis au programme, cadre de la scolarité obligatoire, équité de la formation), le modèle formatif-contractuel (relation contractuelle entre formé et formateur, négociation du programme, des modalités matérielles et pédagogiques), le modèle interactif-réflexif (résolution de problèmes réels, recherche-action, autorégulation des formés, création de savoirs professionnels).

La catégorisation de la forme scolaire comme un type facilite son opérationnalisation et son application à un autre contexte que celui de l'école primaire.

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 CAP, l'obligation scolaire reste de mise. Si l'on étend cette réflexion aux CFA, bien que la relation à l'institution de formation puisse s'apparenter à une relation de formation contractualisée, les formateurs en CFA 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-contractuel de Demailly (1991).

La forme professionnelle cherche à établir un lien avec le réel social et économique, notamment au niveau CAP, 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. Le CFA assume ce lien avec le réel du fait du statut d'apprenti des formés et les conséquences en termes de formation : la transmission du métier est assumée en grande partie par l'entreprise, qui bien qu'elle soit appelée à suivre les grandes lignes du programme, dispose en réalité d'une certaine liberté. Le lycée professionnel dispose des périodes de stage et des exercices d'application proposés en atelier. L'école de production s'appuie 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.

Si l'on considère ces deux notions de formes scolaire et professionnelle pour chaque modèle étudié (lycée professionnel, CFA, école de production), on se trouve limité par la définition de la forme professionnelle. Les deux formes se côtoient dans chacun des modèles, puisque chacun propose des enseignements généraux, dispensés en majorité par des enseignants ou formateurs de matières générales, et des enseignements professionnels dispensés par des enseignants ou formateurs spécialisés dont une partie dispose d'une expérience professionnelle dans le domaine enseigné. En lycée professionnel, la forme professionnelle est utilisée 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 ?

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.

4.3 Articuler la forme scolaire et les conventions

Vincent décrit la forme scolaire comme « liée aux formes concrètes d'exercice du pouvoir dans les sociétés urbaines » (Vincent, 1980, p.263) ; sa définition porte l'influence de la pensée de Foucault dont il reprend certaines idées (Robert, 2013). La mise en œuvre de la forme scolaire repose notamment sur la notion de discipline des corps et des esprits à travers le principe de l'exercice. « L'exercice, c'est cette technique par laquelle on impose aux corps des tâches à la fois répétitives et différentes, mais toujours graduées » (Foucault, 1975, p. 163). Il est perçu comme un moyen concret d'action sur l'individu : il permet d'éduquer, de dresser et par là même de transformer l'individu. La discipline est un élément constitutif de l'apprentissage scolaire (Gasparini, 2013). Ce « dressage » institutionnel s'appuie sur trois éléments fondamentaux : « le regard hiérarchique, la sanction normalisatrice et leur combinaison dans une procédure qui lui est spécifique, l'examen » (Foucault, 1975, p. 172-173). Ce dispositif vise à mettre les individus en conformité avec un modèle, une norme établie : il conforme tout ce qui est déviant, et exclut ce qui ne peut être « redressé ». Dans le même temps, Foucault prête à la relation pédagogique la capacité d'accompagner l'élève dans une réalisation de soi à travers la quête de connaissances (Robert, 2013). Cette ambivalence rejoint le concept d'une formation sur le modèle de l'Instruction publique présenté tardivement par Vincent (Vincent, Reuter, Courtebras, 2012).

Or l'approche de Foucault partage certains concepts avec la théorie des conventions (Diaz-Bone, 2019). Tout d'abord, les deux travaillent sur les structures profondes des institutions : bien que s'appuyant d'abord sur un paradigme structuraliste, Foucault présente le concept d'épistémè comme une structure sociale non superficielle qui participe (et non résume) des relations sociohistoriques entre connaissance, organisation et pouvoir. Sa vision du pouvoir par exemple est très pragmatique : stratégie, dispositions, fonctionnement (Foucault, 1975). Il partage avec la théorie des conventions l'importance de considérer les pratiques (des acteurs), les objets et les dispositifs ; l'étude de leurs relations et interrelations, des processus qui constituent une situation, et des modes de coordination de l'action (dont les compromis).

Cette analyse du fonctionnement empirique des institutions s'éloigne d'un structuralisme strict et met en dialogue l'étude des structures et celle des pratiques quotidiennes qui construisent le

fonctionnement institutionnel. L'approche conventionnelle et celle de Foucault s'attachent à interroger le fond normatif qui encadre les pratiques, l'analyse par les conventions, rejoignant en cela le concept d'*épistémè* (Foucault, 1976). De plus, la notion de dispositif a été utilisée dans le cadre de la théorie des conventions (Eymard-Duvernay, 2012), y compris dans sa relation à la notion de pouvoir (Favereau, 2014, 1989) : le dispositif étant entendu comme l'expression du pouvoir dont elle prolonge les effets. Enfin Foucault reconnaît la pluralité des formes que peut prendre l'expression du pouvoir, et souscrit à l'étude de la situation sociohistorique dans laquelle les raisonnements, les dispositifs et les pratiques prennent place (Diaz-Bone, 2019).

Chapitre 5 : L'analyse du fonctionnement des modèles de formation professionnelle initiale par les conventions

5.1 La construction des modèles de formation professionnelle en Europe

Les systèmes de formation professionnelle initiale en Europe se caractérisent par leur grande diversité. Chaque pays a développé une logique propre dans son système de formation professionnelle initiale. Celle-ci ne peut se comprendre en dehors de la structuration des logiques économique, politique et éducative. Pour clarifier cette diversité, différents travaux ont proposé de classifier ces différents systèmes sous la forme de « modèles-types » (Furstenau et al, 2014 ; Powell et al., 2012 ; Verdier, 2001 ; Greinert, 2005 ; Maurice, Sellier, Silvestre, 1982).).

Les approches théoriques distinguent deux catégorisations : celle des modèles et celle des conventions. Les travaux de Greinert (2005) nous fournissent un exemple de l'approche par modèles dont il détaille trois types. L'approche par les conventions se retrouve par exemple dans les travaux de Verdier (2001). Chaque convention comprend une régulation particulière adossée à un registre propre de justification : le mérite dans la convention méritocratique, la maîtrise professionnelle dans la convention professionnelle et le juste rapport qualité/prix dans la convention marchande (Verdier, 2001, p. 13). L'analyse par les conventions permet de qualifier chaque système national en identifiant la place des différentes conventions en son sein. La prédominance d'une convention permet ainsi de caractériser un régime.

Greinert (2005) présente trois modèles de formation professionnelle en Europe : le modèle anglais, le modèle allemand et le modèle français. Cette classification attribue à chaque modèle un paradigme dominant structurant l'organisation du monde du travail et celui de la formation professionnelle initiale. L'auteur situe l'apparition de ces modèles durant la première phase de la Révolution industrielle : ils constituent une réponse à la disparition progressive du compagnonnage.

Le modèle dit « anglais » renvoie à une approche libérale de la formation professionnelle des jeunes. La régulation s'opère non pas par les pouvoirs publics, mais par le libre choix des usagers qui en définitive détermine l'évolution du système de formation professionnelle. La situation entraîne de fait une distinction nette entre le système de formation générale et la voie

professionnelle. L'inscription dans une formation professionnelle résulte d'un choix individuel, de plus chacun supporte les coûts de son propre parcours formatif. Les pratiques de formation ou de diplomation ne sont pas soumises à un cadre national. L'ensemble comporte des conséquences sociales, notamment pour les groupes les moins favorisés de la population : travail des enfants, limitation de la mobilité sociale par la formation. Parmi les pays ayant adopté ce système, on trouve l'Angleterre, les États-Unis ou le Japon (Furstenau et al., 2014).

Le modèle dit « français » est un modèle bureaucratique : l'État s'implique fortement dans l'organisation de la formation professionnelle initiale. Les différents ministères responsables de la FPI 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.

Le dernier modèle, dit « allemand », se caractérise par une valorisation de l'apprentissage en entreprise. Le système de formation est régulé par trois types d'acteurs : les employeurs, les syndicats et l'État. Le coût de la formation est supporté par les entreprises et les pouvoirs publics. Mais, à l'instar du modèle anglais, la formation générale et la formation professionnelle sont assez cloisonnées : la poursuite d'études à l'issue d'un cursus en formation professionnelle s'avère difficile par manque de passerelles.

Ces trois modèles n'ont pas de modèles concurrents, les nouveaux modèles apparus depuis ne seraient que des variations ou des combinaisons de ces trois modèles de base (Greinert, 2005 ; Furstenau et al., 2014). Certaines caractéristiques de ces modèles sont cependant à nuancer, ainsi la plupart des pays encouragent désormais la poursuite d'études dans le supérieur, y compris à l'issue d'un parcours en voie professionnelle, et développe des cursus adaptés ou des passerelles.

L'exemple de l'étude comparatiste de Jorgensen (2014) témoigne toutefois de la complexité de reconstituer l'établissement d'un modèle de formation professionnelle initiale dans un pays. L'article, intitulé « *Same but different* », analyse les cas du Danemark, de la Suède et de la Norvège, ou comment à partir d'un socle commun, ces trois pays obtiennent des systèmes de FPI assez différenciés. Si le Danemark conserve aujourd'hui un système dual, cette modalité a presque disparu en Suède, et est intégrée au système de l'enseignement secondaire en Norvège.

La dissolution des corporations au milieu du XIXe siècle et l'entrée dans un marché de la formation régulée par une approche plus libérale constituent un moment fort de la structuration de la FPI (Archer, 1979 ; Dobbins, Bussemeyer, 2014 ; Thelen, 2004). Deux axes communs à ces trois cas d'études sont identifiés : réguler les voies de formation basées sur la pratique en contexte professionnel (qualité de la formation, adéquation entre le nombre d'apprentis et les besoins du marché) et fournir une formation théorique et scolaire adaptée aux exigences de la production industrielle moderne.

Les différences dans la mise en œuvre de ces deux axes dépendent ensuite des alliances formées entre les partenaires du marché du travail (entre employés et syndicats, entre travailleurs qualifiés et non qualifiés, entre artisans et industriels) ainsi que de l'ampleur de l'intervention étatique (législation, support financier).

Ainsi le Danemark dont la structure économique est dominée par l'artisanat met en place dès la fin du XIXe siècle une double régulation de la formation opérée à la fois par les représentants des branches professionnelles et par l'État, qui est bien acceptée par les entreprises. L'apprentissage se maintient, et les écoles professionnelles se développent, d'abord sous la forme de cours du soir, puis à mi-temps, pour offrir une formation complémentaire.

En Norvège, la régulation par les pouvoirs publics se fera très progressivement à partir de 1945. Elle se heurte à la résistance des artisans, lesquels préfèrent une gestion par les branches professionnelles, par peur de perdre le contrôle de la formation des professionnels. En définitive, l'apprentissage laisse la place à une formation scolarisée en écoles professionnelles.

En Suède, face à l'opposition conjointe des industriels, des syndicats des ouvriers de l'industrie, et de certains partis politiques, la mise en place d'une politique nationale de la formation professionnelle initiale tarde à se mettre en place. Durant l'entre-deux-guerres, sous l'impulsion d'une dénonciation de la qualité de la formation en apprentissage, c'est finalement une formation professionnelle sous statut scolaire qui s'impose.

Les trajectoires de ces trois pays peuvent en partie s'expliquer par la structuration économique (industrielle ou artisanale), syndicale et politique, et par la manière dont les différents acteurs (politiques, syndicats, acteurs du monde économique) se sont positionnés face à la dissolution des corporations.

Au-delà de la question des modèles nationaux, il est possible de caractériser un système de FPI par les positionnements de ces différents acteurs, et donc de situer les logiques ou les conventions qui le structurent.

5.2 La sociologie pragmatique et l'approche par conventions

Différents usages de la théorie des conventions appliquées à la formation professionnelle initiale peuvent être faits : elle permet à la fois de qualifier un système de formation en identifiant la ou les logiques dominantes, mais également d'analyser des fonctionnements collectifs à plus petite échelle, dont celle de l'établissement.

La sociologie pragmatique propose une modélisation des actions humaines en s'appuyant sur l'identification de conventions. Celles-ci régissent les interactions et les décisions des agents sociaux (Dodier, 1993). La sociologie pragmatique considère tout autant la dimension stratégique de l'action d'une personne que les ajustements qu'un individu doit réaliser en situation en fonction des contingences. Elle ne fait pas fi du poids du passé et des systèmes préexistants. En centrant la focale de l'étude sur l'action présente, elle envisage la place des structures profondes (histoire de la formation ou des institutions, habitus ou encore structures inconscientes) en se demandant *comment* le passé intervient sur le présent. Se situant dans un paradigme possibiliste, elle permet de se demander quel possible l'individu met-il en œuvre. Pour ce faire, l'analyse s'appuie sur des éléments de mémoires internes (vie personnelle et professionnelle, expériences, connaissances) et externes (textes, discours, règles, etc.), afin de « satisfaire le souci pragmatique d'apprécier, dans leurs agencements concrets, les différentes voies par lesquelles le passé pèse sur le présent » (Dodier, 1993, p.68). De fait, cette approche intègre certains présupposés structuralistes tout en renouvelant le cadre d'analyse. Pour identifier la convention qui organise l'action, il faut établir quels sont les appuis conventionnels mobilisés par les agents.

L'analyse pragmatique s'intéresse pour partie à l'étude des usages dans un contexte donné – usages qui se donnent pour acquis, sans chercher à mettre en discussion l'interprétation que chaque acteur en fait. D'autre part, elle peut prendre en compte la réflexivité de l'acteur et la dimension métapragmatique de l'action (Boltanski, 2009, p. 99). L'acteur peut venir appuyer le sens commun ou la demande institutionnelle en sélectionnant parmi les faits, les informations, les décisions, tout ce qui vient confirmer l'état de ce qui doit être, « dans l'absolu » (p. 99) : c'est le processus de *confirmation*. Au contraire, en appuyant les facteurs d'incertitude, l'action a la possibilité de devenir *critique* en remettant en cause le sens commun ou les demandes institutionnelles.

La confirmation relève soit d'un accord explicite, soit d'un accord tacite : ce dernier permet d'éviter la confrontation, en s'en remettant aux autres (le collectif des pairs, un responsable, l'institution) sur la conduite à tenir. L'accord tacite organise l'action commune : le sens de celle-ci est tourné vers le futur, sans pour autant disposer nécessairement d'un objectif précis. C'est ce qu'on appelle le *registre pratique* (par opposition au *registre critique*). L'action commune est bornée par des repères extérieurs (dispositifs, objets, éléments symboliques) dont la signification n'est pas toujours partagée, mais tant que le désaccord n'est pas mis à jour, cela ne constitue pas un obstacle à la conduite de l'action. On trouve également des repères intérieurs, comme l'*habitus* (Bourdieu, 1972), ou un état d'esprit, etc. Ces repères orientant l'action fondent les gestes, les comportements des acteurs, et participent à créer des habitudes de fonctionnement. D'une manière tacite, les acteurs préfèrent éviter les conflits et les coûts associés (temps, réflexion, affrontement, etc.) : la tolérance est donc de mise, elle permet de supporter (au moins pendant un temps) des contraintes ou des incompatibilités entre différentes positions. Cette tolérance permet d'éviter de mettre à jour les tensions et de repousser une éventuelle confrontation qui mènerait à une phase *critique* et donc perturberait le déroulement de l'action. Les acteurs évitent toute confrontation, trouvant un certain confort à laisser perdurer une situation en l'état malgré quelques dissonances. Ce type de situation se retrouve dans les monographies présentées en partie 3, notamment dans le cas de conflit hiérarchique entre des formateurs et l'encadrement comme dans le cas du lycée professionnel Sélénium ou celui de l'école de production Edelweiss. Dans ce dernier exemple, le conflit larvé entre le directeur de l'école et les maîtres-professionnels se manifeste de manière indirecte (piques acerbes à son encontre lors des entretiens individuels, évitement lors des observations, etc.). L'équipe n'ose pas s'opposer frontalement : chacun prend position de manière individuelle tout en évitant de poser le problème de manière collective.

La phase critique survient lorsque la situation en l'état devient intenable. Une crise éclate alors, mettant à jour les dysfonctionnements : c'est la *dispute*. Elle nécessite que les acteurs se demandent ce qui est juste et identifient la logique qui devrait orienter l'action. Cela peut se matérialiser par la recherche de règles de fonctionnement communes par exemple. Pour reprendre le cas d'Edelweiss, c'est l'arrivée d'un nouveau maître-professionnel et sa volonté de faire éclater le conflit qui fait évoluer progressivement la situation d'une phase de confirmation vers une phase critique. La dispute signe un changement de registres, passant du registre pratique au registre *métapragmatique*. Ce dernier interroge la réalité de ce qui est au regard de ce qui devrait être.

Pour mieux comprendre ce dernier, nous pouvons l'appliquer aux écoles de production. Dans un registre métapragmatique, les écoles de production en tant que modèle de formation peuvent s'interroger sur ce qui constitue le cœur de leur identité. C'est d'ailleurs une réflexion qui a été menée en interne via la fédération nationale des écoles de production et approfondie au cours d'une précédente enquête (Bernard, David, Jacob, 2019). Si l'on se pose la question de savoir si une école de production est une école ; pour y répondre, il faut identifier les critères qui permettent de qualifier le fonctionnement et les attributs d'une école, et vérifier ensuite si l'école de production les remplit. Mais, pour que le collectif se pose cette question, il faut que le fait d'être une école soit un problème en soi : soit par crainte d'adhérer à un modèle décrit, soit par nécessité d'y correspondre pour des besoins institutionnels (demande de subvention, accréditation, etc.). Le registre métapragmatique concerne tout autant la question de l'identité pour soi (qui suis-je, comment me qualifier, à quoi est-ce que je / mon activité correspond ?) que l'identité pour les autres (comment suis-je / mon activité est perçue ?).

Plusieurs modes de résolution de la dispute sont possibles et peuvent être classés en deux parties : d'une part le refus ou l'éviction de la dispute, de l'autre la confrontation. Dans la première se trouvent deux modalités, la contingence et l'amour, dans la seconde, la justice et la violence (Boltanski, 1990). La violence c'est l'imposition d'une volonté individuelle ou collective sur une autre, c'est réduire l'opposition afin de ne plus lui laisser la possibilité de raisonner pour elle-même. La violence peut prendre la forme d'un débordement émotionnel, s'opposant en ce sens à la logique argumentative de la justice. Celle-ci est une transmutation de la violence : les deux parties s'affrontent à partir de principes de justice en tentant de faire prévaloir leurs intérêts en se référant à un principe de bien commun. La critique relève de la justice. Les cas relevant du registre de la violence prennent des formes multiples : violence physique ou verbale d'un jeune envers un formateur, imposition d'un choix d'orientation à un jeune par l'institution, etc.

La contingence, c'est le refus ou l'absence de la dispute. C'est l'état de ce qui est, sans avoir été négocié ni pensé ; c'est aussi le refus de la confrontation, le maintien d'une situation en l'état pour éviter le conflit. Elle relève du processus de confirmation présenté précédemment. L'amour se réfère à une définition antique : celle de l'*agapè*. Elle se distingue de l'amour-désir (*éros*) ou de l'amitié d'estime (*philia*), les deux étant en demande de réciprocité, d'échange à parts égales entre les entités ou individus concernés. L'*agapè* évacue le principe d'équivalence propre à la justice, elle est dépossédée d'un vouloir agir ou d'un besoin de contrôle de la situation : c'est l'amour de son prochain. Ni amour universel, ni amour lié à une proximité, l'*agapè* donne sans contrepartie, sans calcul, sans limites à celui qui croise le chemin de

l'individu manifestant cette disposition. Il est peu probable de trouver un état d'agapè stable, mais il est possible d'observer la manifestation d'états d'agapè temporaires ou amoindris. L'investissement de certains bénévoles en école de production (ils interviennent souvent sur du soutien scolaire) emprunte en partie à l'état d'agapè.

La violence, mais surtout la justice, repose sur la question de l'incertitude. Cette dernière offre la capacité de douter. Le doute est possible parce qu'un individu donné ne peut réduire complètement le degré d'incertitude de la situation. Le doute, ajouté à la capacité à adhérer (à un propos, une situation, un collectif ...), permet la critique ; et celle-ci ouvre la porte à l'émancipation (Boltanski, 2009).

La théorie des conventions postule le caractère intelligible des actes d'un individu : en premier lieu pour son entourage, mais aussi pour le chercheur. Plus spécifiquement, les travaux de Boltanski et Thevenot (1991) attribuent aux actions une justification dont la signification est partagée, car elle repose sur un ensemble de valeurs, de postulats, sur une vision du monde reconnue à l'échelle de la société. La reconnaissance sociale ne signifie pas une adhésion : chaque individu, chaque groupe, chaque institution peuvent reconnaître l'ensemble des principes de justice identifiés, mais ne s'inscrire que dans un seul. Sept principes de justification ont été définis : la cité inspirée, la cité domestique, la cité de l'opinion, la cité civique, la cité marchande, la cité industrielle (Boltanski, Thevenot, 1991) et la cité par projets (Boltanski, Chiapello, 1999). Chaque cité est caractérisée par des valeurs de référence, des caractéristiques valorisées ou rejetées, des personnalités emblématiques et des épreuves à relever.

Tableau récapitulatif des principes de justice identifiés (Boltanski, Thevenot, 1991 ; Boltanski, Chiapello, 1999)¹⁰.

Critères	Mode d'évaluation	Type d'information pertinente	Objets concernés	Mode de relation	Capacité des personnes
Ordres					
Inspiré	Originalité	Singulier	Corps, être investi d'émotion	Passion	Créativité
Domestique	Réputation	Oral, exemple, anecdote	Capital spécifique, patrimoine	Confiance	Autorité
Opinion	Diffusion dans l'opinion	Croyance	Signe	Communication	Notoriété
Civique	Intérêt général	Réglementaire	Règle	Solidarité	Capacité à représenter l'intérêt général
Industriel	Performance, efficacité	Écrit, mesurable, statistique	Objets, normes techniques, méthodes	Lien fonctionnel	Compétence professionnelle
Marchand	Prix, profit	Monétaire	Biens et services marchands	Échange	Désir, pouvoir d'achat
Connexionniste	Activités, projets	Se lier	Techniques de connexion	Connexion	Adaptabilité, flexibilité

Tiré de Nachi, 2006, p. 113

Ainsi la cité domestique allie tradition et proximité : les liens entre les personnes sont régis par une hiérarchie au sens patriarcal où chacun connaît son rang et en le respectant, prouve sa valeur au sein du collectif et y légitime sa place (Nachi, 2006). Elle valorise la capacité des personnes à manifester leur autorité, à porter de l'attention à l'autre. L'individu reçoit du soutien, une valorisation. Le fonctionnement de cette cité repose sur les relations interpersonnelles, d'où l'importance du lien de confiance qui lie ses membres. En contrepartie, il est attendu un respect des règles établies, de la hiérarchie, de l'autorité : ce respect se fait en vertu, non pas de l'intérêt général, mais au nom du maintien d'une tradition, du respect du fonctionnement hérité des générations antérieures ou édité par l'autorité du moment en fonction de son expérience de vie.

10 Nous ne présenterons pas l'intégralité des cités, uniquement celles mobilisées ensuite dans l'analyse des résultats.

La cité civique vise à s'affranchir des liens interpersonnels. Elle postule l'utilité et la protection du fonctionnement collectif au-dessus de l'intérêt individuel et personnel. Le respect de la loi, des règlements sont un principe premier : il prime sur l'inconvénient d'une situation, sur le particularisme. En contrepartie, il protège des dérives, traitant à égalité ceux qui n'auraient pas de réseau relationnel, ceux qui ne seraient pas dans les bonnes grâces d'un patriarche, ou ceux qui manqueraient des ressources nécessaires pour s'imposer dans une logique de marché. Cette cité a un statut particulier, elle apparaît à la fois comme une cité à part entière, mais aussi comme une composante des autres cités (Ricoeur, 1995).

La cité marchande valorise l'acquisition de richesses, de biens. Les liens entre les acteurs sont dépersonnalisés. Ils reposent sur les échanges de valeurs, créant de fait une hiérarchie entre les individus ayant une grande capacité à échanger et disposant de capitaux pour le faire, et les autres. L'attrait à participer de ces échanges repose sur le désir : celui qui n'a pas veut ce que les autres ont. C'est donc l'intérêt particulier qui prime, mais étant partagé par tous, il crée une forme de bien commun : celui du lien marchand.

La cité industrielle repose sur le critère de l'efficacité. La médiation entre les éléments de la cité (individu ou objet) est dépersonnalisée : elle est régie par le critère de l'utilité et s'opère via des instruments d'aide à la décision ou à l'action. Elle mobilise sur une recherche de la performance, et privilégie la fonctionnalité. Les décisions s'appuient sur des éléments mesurables (des statistiques par exemple) et opèrent au travers des objets, des schémas. L'individu doit avant tout être compétent professionnellement : chaque élément humain ou mécanique a une fonction, les mises en relation sont utiles et elles visent à remplir la fonction attribuée avec efficacité. La cité industrielle est administrée par des experts, qui hiérarchisent les individus en fonction de leur utilité sociale (Nachi, 2006).

L'inscription dans une cité transparait dans l'argumentation d'un individu lorsqu'il doit défendre sa position ou lorsqu'il tente de définir les bases d'une action collective juste. Nous nous appuierons sur ceux-ci pour comprendre la position des acteurs de la formation que nous avons rencontrés au cours de notre enquête et identifier les leviers de la dispute dans les situations en tensions.

L'entrée par les conventions permet également de qualifier les régimes d'éducation des différents systèmes de formation professionnelle.

Les modèles de FPI évoluent, parfois dans des directions inverses de celle du projet originel. Ainsi le système de FPI français, conçu à l'origine pour l'élite ouvrière, est aujourd'hui perçu comme une voie de relégation pour élèves en difficultés (Troger et al, 2016). Le système dual allemand fut créé pour défendre l'artisanat traditionnel : il promeut aujourd'hui une formation à haut niveau de qualification (Thelen, 2004). Détaillant le cas du système allemand, Furstenau, Pilz, et Gonon décrivent comment le passage d'une société industrielle à une société de service amène les partenaires du monde de la formation professionnelle initiale à en redéfinir les modalités. Ils décrivent ce nouveau système comme un « state-controlled market economy system » (Fürstenau et al., 2014, p.431).

L'Allemagne fournit un exemple de ces évolutions. La création d'un système d'apprentissage fortement scolarisé apparaît avec la révolution industrielle dont les évolutions technologique et culturelle impliquent de la part des employés une maîtrise de l'écriture, lecture et calcul afin de répondre à de nouveaux besoins. Le XIXe siècle voit la fin du système des corporations, mais l'Allemagne décide de protéger l'artisanat et le petit commerce (Thelen, 2004), faisant ainsi émerger un modèle d'apprentissage assez proche de l'ancien (les corporations se maintiennent durant le XIXe siècle dans certaines provinces - Heinz-Gerhard, 1994). Dans le même temps apparaît une défense de la formation professionnelle vue comme une éducation de l'humain, notamment sous l'impulsion de Georg Kerschensteiner (Gonon, 2009). Cela conduit au développement d'une formation professionnelle nationale pour la jeunesse. À partir des années 1920, l'industrie tente d'imposer un nouveau modèle de formation sous le contrôle strict des entreprises afin de répondre à leur besoin en travailleurs aptes à s'adapter aux nouvelles technologies (cursus standardisé, apprentissage en atelier, test de sélection). Elle n'y parvient pas, mais sa demande fait évoluer la formation professionnelle des travailleurs qualifiés. En 1969, une loi vient enfin encadrer la formation professionnelle. Elle encadre le rôle des différents partenaires, renforce le rôle de l'État et l'unité du système dual.

L'approche conventionnelle permet de qualifier les modèles nationaux et d'appréhender leurs évolutions. Elle offre la possibilité de définir le régime de formation à partir de la ou des convention(s) présente(s). Trois conventions dominent principalement le régime national d'éducation et de formation professionnelle en France (Verdier, 2001) : professionnelle, méritocratique et marchande. Différents éléments permettent de caractériser un régime national. Il y a d'abord les acteurs ou groupe d'acteurs impliqués (administrations nationale et territoriale en charge de l'éducation et de la formation, partenaires sociaux et économiques, établissements,

enseignants, financeurs, usagers) et ensuite les modalités qui régissent le système de formation (sélection, décentralisation, insertion, fonctionnement institutionnel ...).

Chaque convention s'appuie sur un type de justification. La convention professionnelle relève de la maîtrise professionnelle : elle vise à s'assurer de la valeur de la formation professionnelle au regard du marché du travail, des acteurs du monde économique, et ceux du domaine professionnel concerné. Pour ce faire, la formation se doit d'être coconstruite avec des partenaires du monde professionnel afin d'ajuster la formation aux valeurs, aux modes de fonctionnements et au besoin de ceux-ci. Elle ne se construit pas nécessairement au plan national, puisqu'elle s'ajuste en fonction des domaines professionnels et des besoins locaux, au sein de partenariats. Contrairement à la convention méritocratique, elle ne s'attache pas à graduer le niveau de formation. La compétence professionnelle constitue un tout indivisible : on est compétent dans un métier ou on ne l'est pas. Elle valorise le savoir, mais surtout celui de nature expérientielle et non pas académique.

La convention méritocratique se fonde sur le mérite individuel : elle 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.

La convention marchande repose sur le juste rapport qualité/prix. Dans le cas français, la formation est un bien public ; la logique marchande régule donc un quasi-marché de la formation. En effet, depuis la fin des années 1980 en Europe¹¹, dans tous les niveaux d'enseignement, la concurrence en matière d'éducation se caractérise par l'apparition de quasi-marchés. Ces derniers hybrident une configuration de type bureaucratique et une configuration marchande façonnées par la puissance publique (Le Grand, Bartlett, 1993 ; Vandenberghe, 1998 ; Lanéelle, et al, 2020). La convention marchande offre par exemple la possibilité de certifier d'un même titre des formations aux modalités variées, ayant à charge d'assurer suffisamment la transparence des fonctionnements pour permettre aux usagers de comprendre les choix possibles et les conditions d'accès. Le fait de doter les travailleurs d'un compte individuel de formation relève également de cette convention. Le recours à la validation de compétences et non plus de savoirs vise à fluidifier la reconnaissance de ce qui est « produit »

¹¹ Notamment au Royaume Uni et en Belgique.

à l'issue de la formation. La validation de la compétence doit elle-même reposer sur des critères pratiques et détaillés, qui renvoient à la maîtrise d'une opération concrète : usiner un boulon par exemple.

Le régime français relève principalement de la convention méritocratique. Cependant, dans le cadre de la formation professionnelle, le maintien d'un type méritocratique pur se trouve compromis. L'étude du cas de la formation par apprentissage conduit à la proposition d'une convention hybride entre les conventions marchandes et professionnelles. À travers la comparaison de trois pays européens (Suisse, Italie et France), Dif-Pradalier et Zarka (2014) s'attachent à caractériser l'évolution des systèmes de formation par apprentissage à travers ce qu'ils nomment la « convention alternante ».

Les évolutions observées (objectif d'insertion des jeunes, émergence du registre de « l'employabilité », valorisation des compétences acquises en entreprise, conception adéquationniste de la formation ou encore redéfinition des centres de formation comme prestataires de service) contribuent à ce que la formation professionnelle évolue vers une « convention marchande de formation » (Verdier, 2001), telle qu'elle a pu se développer principalement au Royaume-Uni.

Principales caractéristiques des conventions en matière de formation des jeunes

Convention	Professionnelle	Méritocratique	Marchande	Alternante
<i>Certification</i>	Qualification reconnue	Diplôme d'État	Compétence homologuée	Compétence homologuée
<i>Nature du programme</i>	Règlement négocié	Normes académiques	Hors champ	Règlement négocié
<i>Portée de la formation</i>	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Capital humain	Capital humain
<i>Conception de la compétence</i>	Maîtrise d'un métier	Niveau d'études	Portefeuille de savoirs opérationnels	Portefeuille de savoirs opérationnels
<i>Espace de valorisation privilégié</i>	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe	Marché du travail (externe, interne ou professionnel)
<i>Acteur pivot de la formation</i>	Entreprise	Lycée professionnel	Prestataire de service	Entreprise + prestataire de service
<i>Acteur central de la régulation institutionnel</i>	Partenaires sociaux de branches	État	Employeurs	Partenaires sociaux de branche

(repris et adapté de Dif-Pradalier, Zarka, 2015)

L'apparition de la convention alternante témoigne d'une tension, la convention professionnelle, autrefois prédominante dans la FPI, laissant peu à peu la place à la convention marchande imposée par les réformes nationales dans les trois cas étudiés. Cette transition entre en conflit avec la convention méritocratique, traditionnellement représentative du système éducatif français. La convention alternante représenterait actuellement la tendance majeure dans l'évolution des systèmes de FPI, en vue de pallier les carences du système en place en chaque pays (par exemple, augmentation du temps de formation scolaire en Suisse, ou au contraire, de la formation professionnelle en France). Bien que les auteurs soulignent le critère relatif de cette convention au regard des spécificités de chaque contexte national, l'étude de cette convention permet de comprendre les réformes législatives de l'apprentissage en identifiant « une

rhétorique valorisant l'acquisition de compétences et posant le centre de formation comme un prestataire de services » (p.12), ou bien de relever des difficultés communes, par exemple « un usage du contrat d'apprentissage dans le sens d'une pression à la baisse exercée sur les salaires [...] lié à la dépendance de l'apprentissage aux contraintes économiques, qui déterminent largement la politique d'embauche des entreprises » (p.13).

Ainsi, l'examen du cas suisse révèle l'existence d'un « chômage apprenti », 10% des jeunes postulants ne parvenant pas à trouver une place en entreprise ce qui amène les collectivités territoriales à instaurer des dispositifs de transition. Cela retarde l'entrée sur le marché du travail et renforce les mécanismes d'exclusion des moins dotés en ressources (Dif-Pradalier, Zarka, 2014 ; Möbus, 2010). Le cas italien fait état d'un désengagement des entreprises : usage de l'apprentissage comme moyen de flexibiliser et de réduire le coût de l'emploi, pas de suivi des jeunes en apprentissage, faible insertion professionnelle qui entraîne une forte expatriation des jeunes diplômés (Dif-Pradalier, Zarka, 2014).

Les convergences observées rejoignent les conclusions de travaux comparatistes sur l'Europe mettant en avant une évolution des politiques éducatives vers un modèle de la compétence. La relativité de la convergence tient à la spécificité de chaque système national, qui s'inscrit dans cette évolution à partir de sa structure propre : il n'y a pas de refondation complète des systèmes de FPI (Powell *et al*, 2012). En revanche on observe une complexification des modèles nationaux de formation due à l'hybridation croissante des modèles et des régimes de convention (Verdier, 2008).

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

Il est possible de situer chaque modèle de formation dans une convention en fonction de ses caractéristiques.

Ainsi, le lycée professionnel relève principalement de la convention méritocratique du fait de son inscription dans le système de formation par voie scolaire, du recrutement des enseignants assuré par l'Etat ou encore de la préparation des diplômes en atelier hors des conditions de production. Les stages en entreprise, le parcours professionnel des enseignants et la récente réforme permettant la préparation de la dernière année du diplôme en apprentissage au sein des lycées professionnels contribuent cependant à hybrider la logique méritocratique.

Le centre de formation d'apprenti correspond à une hybridation entre plusieurs conventions : méritocratique, professionnelle et marchande. Contrairement aux conclusions de Dif-Pradalier et Zarka, il nous semble que dans le cas français, le centre de formation d'apprenti n'est pas exempt d'emprunts à la convention méritocratique. Les examens préparés sont des diplômes nationaux, identiques à ceux préparés en lycée professionnel et dont la validation est assurée en partie par des fonctionnaires d'État. La conception de la compétence, bien que s'attachant à la maîtrise d'un métier, n'est pas complètement détachée des normes académiques. Le passage dans le niveau de diplôme supérieur s'appuie sur le niveau de l'élève dans les matières générales et technologiques au moins autant que sur ses qualités professionnelles (pratique et socialisation). La formation dispensée dans le CFA repose sur des normes académiques tandis que la transmission en entreprise valorise la maîtrise du métier. Enfin, la convention marchande transparaît dans la régulation assurée par l'usager, ce dernier ayant le libre choix de ses lieux de formation, notamment au niveau du CFA qui s'apparente de son côté à un prestataire de service.

L'école de production relève en majorité de la convention professionnelle, laquelle se combine à des éléments de la convention méritocratique. Du côté des certifications, les écoles de productions proposent principalement le passage du CAP, mais certaines préparent également leurs élèves à des certificats de branche. Le programme ne relève cependant pas des normes académiques : les maîtres-professionnels valorisent davantage la maîtrise du métier et la connaissance des règles professionnelles que le niveau d'études dans les matières générales. La régulation est assurée pour partie par les collectivités locales, dont le soutien constitue une des conditions de la pérennité d'une école, et pour une autre partie par les clients de la structure. La part des bénéfices dans l'équilibre budgétaire varie de 30 à plus de 50% selon les écoles de production. La taxe d'apprentissage constitue elle aussi une source de financement non négligeable. La capacité des écoles à s'insérer dans un marché professionnel est donc une condition importante de leur existence. La question économique de leur subsistance emprunte

partiellement à la convention marchande. Mais, nous le verrons plus tard, une forme de régulation est opérée par les acteurs eux-mêmes. Ils ne cherchent pas à entrer en concurrence avec les entreprises du secteur : celles-ci doivent aussi leur assurer des débouchés pour les jeunes. Comme le précise un maître-professionnel : « 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. On veut aussi qu'ils aillent travailler en entreprise. Il est important pour nous de prendre certains marchés sans embêter les autres restaurateurs ou les traiteurs. C'est important que ça se passe bien. » (Olivier, EP, cuisine).

S'il est possible d'identifier les conventions dominantes dans un modèle de formation, qu'en est-il de la manière dont les acteurs de ces modèles incarnent ces conventions ? Cette question est d'autant plus prégnante que les changements d'échelle de l'analyse montrent bien qu'une convention dominante au niveau macro – ici la convention méritocratique – ne domine pas nécessairement au niveau méso dans un modèle de formation donné. De plus, nous pouvons supposer que l'adhésion des acteurs à la convention méritocratique ou professionnelle varie en fonction de leur statut, de la matière enseignée dans le cas des formateurs, du parcours antérieur des élèves, etc. Pour aborder le point de vue des acteurs, nous nous référons aux principes de justice.

5.4 Appréhender le rôle des acteurs à travers les principes de justice

« L'action orientée vers la justice [...] relève d'un régime d'action parmi une pluralité d'autres régimes » (Boltanski, 2009, p.91).

Partant du postulat que les logiques de fonctionnement des enseignants du secondaire peuvent être appréhendées à travers les principes de justice, Derouet fait apparaître quatre logiques en tensions (Derouet, 1992). La redéfinition de l'ordre scolaire et le passage d'un monde à justification simple à un monde aux registres de justification pluriels induit de l'incertitude, la recherche d'un nouvel accord, et donc des disputes dans un régime de justice avec des effets d'argumentation. La part de chaque monde de justice dans les pratiques et argumentations enseignantes n'est pas équilibrée.

Celle qui domine dans les représentations des enseignants, c'est la logique civique : bâtie sur le modèle de l'intérêt général du service public, elle s'appuie sur les principes d'équité et d'universalité impersonnelle de l'école républicaine, la valorisation du savoir abstrait et

l'indépendance de l'école. Bien que dominante, la logique civique coexiste aussi avec d'autres, dont la logique domestique (l'établissement comme communauté fondée sur les liens interpersonnels, la coopération, l'engagement et les attaches locales, la valorisation de la personne, de l'épanouissement, de la proximité), la logique industrielle (exigence de rendement, efficacité) et la logique marchande (consommérisme des usagers, mise en concurrence implicite ou explicite des établissements).

Ces logiques se restreignent à l'analyse des actions enseignantes. La déclinaison de cette étude sur le fonctionnement des élèves apporterait un complément qui permettrait de dessiner une image plus riche du fonctionnement de l'établissement : les logiques des uns rencontrant nécessairement les logiques des autres. Les modes de résolution de ces tensions (agapè, violence, contingence ou justice) restent également à établir.

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 professeur de lycée professionnel uniquement investi dans le monde domestique puisse ne pas être soumis à la convention méritocratique.

La convention méritocratique est organisée autour de la notion de mérite : définir la notion de mérite s'avère compliqué. Les acteurs de terrain comme les chercheurs peinent à en apporter une définition commune. En se référant à une définition du Cnrtl, le mérite apparaît comme le « caractère de celui ou de ce qui est digne d'une appréciation avantageuse par ses qualités morales ou intellectuelles ». Le mérite renvoie à la notion de volonté individuelle, celle de s'élever socialement (Tenret, 2008). Dans la convention méritocratique, un élève méritant est un élève travailleur, mais surtout un élève qui réussit à comprendre les attendus en termes de formation intellectuelle et de maîtrise des disciplines scolaires. De fait, les savoirs scolaires des matières générales sont plus facilement valorisés au sein de l'institution que les savoirs pratiques, culturels ou professionnels.

Chapitre 6 : Pratique et savoirs, une relation impossible ?

6.1 La domination des savoirs généraux

Le savoir scolaire est un savoir désyncrétisé et dépersonnalisé (Chevallard, 1985), une appropriation de savoirs savants et de pratiques sociales organisés en disciplines. La forme scolaire est apte à absorber les nouveaux contenus, comme les nouveaux supports pédagogiques (Maulini, 2000) : par absorber, il faut entendre la possibilité à prendre en compte les évolutions culturelles et sociales sans pour autant changer fondamentalement sa nature. La forme scolaire n'a jamais été un type pur, mais elle persiste dans sa capacité à maintenir une structure propre.

« Cadres durables de la représentation (arborescente) des savoirs, les disciplines laissent évidemment hors champ tous les savoirs pratiques des métiers, étrangers au projet livresque de scolarisation qui reconnaît la botanique, mais pas le jardinage. » (Chartier, 2013, p.76).

L'intégration des savoirs scolaires nécessite une transformation, ou une didactisation, du savoir ou des pratiques considérées. La didactisation ne garantit pas une équité de traitement des disciplines ainsi constituées : « chanter faux ne fait redoubler personne » (Chartier, 2013, p.76). Dans cette hiérarchie plus ou moins implicite – elle ne fait pas l'objet d'une classification officielle, mais la plupart des acteurs en connaissent les règles – les savoirs scolaires issus des savoirs savants tiennent le haut du pavé. La logique académique qui domine l'organisation scolaire valorise principalement les spécialisations conduisant vers l'enseignement supérieur. Les écoles d'ingénieurs sont un exemple de cette hiérarchie : les filières recrutent aujourd'hui après une sévère sélection basée sur le niveau en matières générales pour offrir ensuite la possibilité aux étudiants de se spécialiser sur des applications concrètes (Decomps, Malglaive, 2011). On retrouve le même phénomène en médecine.

Au sein du système scolaire, les savoirs et pratiques professionnels se retrouvent dominés dans la hiérarchie des disciplines. De fait, l'orientation en CAP ou BEP est perçue comme une relégation pour élèves trop en difficultés dans les matières générales pour poursuivre dans la voie générale (Berthelot, 1993 ; Ramé, Ramé, 1995 ; Charlot, 1999 ; Dubet, Duru-Bellat, 2000 ; Beaud, 2002 ; Moreau, 2002, 2003). Un autre indicateur de cette domination symbolique se trouve dans le faible nombre de travaux en sciences de l'éducation et de la formation portant sur les savoirs dans la formation professionnelle initiale au regard du volume consacré à la voie générale (Sido, 2006 ; Bart, Sido, 2017), et ce malgré le nombre d'élèves concernés (2310 lycées professionnels sur 4150 lycées, 644 000 lycéens professionnels contre

1 620 000 lycéens en lycée général et technologique, 268 327 apprentis (hors post-bac) – RERS, 2020).

Le savoir scolaire peut-être défini comme propositionnel (Astolfi, 1992), c'est-à-dire comme un ensemble de propositions visant à expliquer le fonctionnement du monde à la fois dans sa matérialité (biologie, physique, chimie, voire mathématiques), dans sa culture et sa sociabilité (lettres, langues, histoire, géographie). Les savoirs propositionnels occultent le contexte historique, économique, social et culturel qui entoure et accompagne les découvertes et l'élaboration des connaissances humaines. À l'inverse, la mise en place d'une problématisation des savoirs scolaires (Fabre, 2011) a pour effet, non de donner à l'élève les connaissances nécessaires à un agir dans le monde, mais plutôt de construire un rapport réfléchi aux savoirs enseignés, un agir sur le monde.

Cela nous conduit à interroger la place des savoirs dans la formation professionnelle initiale. Les pratiques et savoirs professionnels ont trouvé une place dans les savoirs scolaires des référentiels. Négociés au sein des commissions paritaires, les disciplines et les savoirs associés concernent autant des savoirs savants (botanique, chimie, mathématiques ...) que des pratiques et savoirs professionnels (règles de plantation, règles d'hygiène, règles de sécurité ...). L'enseignement des pratiques professionnelles pose tout autant la question de la didactisation des contenus que celle de la part des apprentissages informels – et ce d'autant plus lors des stages professionnels ou en apprentissage. Dans le cadre de ces derniers, leur introduction n'a pas été accompagnée de réflexions pédagogiques et didactiques : la cohérence entre les pratiques en entreprises et le diplôme préparé est parfois très relative (Perrenoud, 2001).

6.2 Les conditions de transmission d'un savoir pratique

La formation à la pratique professionnelle prend principalement deux formes dans le système français : soit on recrée artificiellement une situation de production en atelier, c'est ce que l'on appellera une simulation, soit on postule que la mise en production dans le cadre de l'entreprise constitue une situation d'apprentissage, c'est ce que l'on rencontre dans la formation par apprentissage et partiellement en alternance sous statut scolaire. Mais à quelles conditions l'une ou l'autre peuvent-elles constituer une situation d'apprentissage efficace ? Comment transmettre les savoirs nécessaires à la pratique ? Sont-ils indispensables ?

La formation pratique s'opère dans différents contextes : en atelier au sein des établissements d'enseignement comme dans le cas des lycées professionnels (Tanguy, 2013), dans une

entreprise (Pastré et al, 2006) notamment sous le statut d'apprenti (Moreau, 2003), dans un lieu de formation au sein de l'entreprise, ce que l'on trouve avec les écoles d'entreprises (Dehnbostel, 2007), ou dans un lieu alliant formation et production telles les écoles de production ou les établissements agricoles adossés à une ferme (Bernard et al, 2020, 2019 ; Masson, Veillard, Olry, 2017 ; El Maaty, 2007).

Dans la plupart des cas, et notamment dans le cadre de l'alternance sous statut scolaire, l'institution assume la production des critères de l'évaluation des apprentissages en entreprises. En revanche, le rôle des tuteurs en entreprise n'est ni valorisé ni institutionnalisé (Agulhon, 2000). L'alternance permet de créer un lien entre la formation en contexte scolaire et la formation en contexte de production dans le monde de l'entreprise ; d'autant plus en lycée professionnel que le tuteur est amené à coévaluer une partie des apprentissages avec l'enseignant référent de l'élève. Les professionnels sont également associés aux épreuves de diplomation. Mais cette mise en relation ne peut dissimuler la dissymétrie de l'engagement entre l'institution scolaire et les entreprises où l'on observe d'une part des procédures établies, avec des critères définis par l'institution elle-même, et de l'autre une participation individuelle qui se construit souvent sur des relations interpersonnelles et s'adapte aux demandes de l'institution. Cet investissement à sens unique permet cependant à l'institution de garantir la qualité de la formation en entreprise en contrôlant de fait les conditions d'apprentissage et d'encadrement des jeunes, et de garantir la valeur du diplôme en produisant des critères communs et en veillant au respect de leur interprétation.

L'articulation entre savoirs académiques et savoirs pratiques s'observe également dans les pratiques des enseignants. Les savoirs académiques à transmettre peuvent entrer en contradiction avec les représentations des besoins du métier. Les travaux de Fauré, Gardiès et Marcel (2017) sur l'enseignement agricole montrent « une dialectique entre savoirs pour le travail et savoirs académiques qui traversent les référentiels de formation. Cette tension entre utilité, contextualité et universalisme caractérise l'enseignement professionnel. Nous la retrouvons dans la composition des groupes qui élaborent les référentiels. Ceux-ci mixent en effet des représentants de l'institution, des enseignants, des formateurs d'enseignants et des représentants des corps professionnels concernés. Cette dialectique participe à la redéfinition du « *professionnel* » mais aussi au découpage des modules et des spécialités d'enseignants » (*opus cite*, p. 75).

En ce qui concerne les situations d'apprentissage en entreprise, elles nécessitent une *rupture* pour que l'apprenti puisse ne pas considérer l'ensemble de son parcours en entreprise comme la référence unique de formation, mais en extraire des éléments de compréhension et de

connaissance plus larges. La rupture peut s'effectuer dans un contexte de formation en dehors de la pratique : un retour réflexif, la confrontation entre différentes expériences, des apports de ressources complémentaires, etc. (Pastré *et al.*, 2006). Le passage par le lycée professionnel ou le centre de formation d'apprenti offre l'espace nécessaire pour confronter l'élève au monde symbolique et de fait désincorporer son rapport au monde matériel et social de la pratique en entreprise (Malglaive, Weber, 1983).

Dans le cas des simulations en école, la simplification du réel induite par la simulation ne permet pas une reconstitution de toutes les caractéristiques de la situation de travail en milieu professionnel. Les conséquences des erreurs en simulation n'occasionnent, au pire, qu'une mauvaise note : tout cela est bien loin de la confrontation à l'insatisfaction d'un client, des coûts liés à l'endommagement d'une machine, ou la mise en danger d'autrui par négligence dans la construction d'une structure. La confrontation au coût du produit, des fournitures ou de l'environnement d'apprentissage n'est pas reçue avec autant d'acuité qu'en entreprise. Le sens de l'apprentissage est moins perceptible, et plus soumis à controverse (la note de l'enseignant ne vaut pas la satisfaction du produit vendu et le contentement du client) : la vente d'un service ou d'un objet valorise le jeune producteur tout en lui fournissant un but facilement identifiable. Enfin, le transfert des savoirs pratiques de la simulation au contexte professionnel n'est pas nécessairement fluide (Malglaive, Weber, 1983).

La formation dans un établissement assurant des missions de production nécessite des adaptations : le calendrier scolaire n'est pas compatible avec celui d'une production. Les écoles de production sont confrontées à ce problème, tout comme les établissements agricoles qui disposent de fermes pédagogiques. Il est inconcevable, pour des raisons éthiques, de laisser les plantations et les animaux sans soin durant les temps de vacances ou les weekends (El Maaty, 2007). Une présence au long court doit être organisée, soit en modifiant le rapport au temps des apprenants, soit en embauchant des professionnels qualifiés chargés de prendre en charge les installations sur les temps non scolaires. De plus, la production doit trouver un débouché : transformation, stockage, vente – il ne peut y avoir de production « poubelle ».

La simulation permet d'éviter un des travers de la formation sur le tas qui est un apprentissage à faible coût cognitif et l'exploitation de la force de travail dès qu'un jeune maîtrise une tâche simple. Le processus est rentable pour l'entreprise, du moins à court terme. Mais il ne constitue en aucun cas une situation de formation : l'apprentissage se résume à la première utilisation, et ensuite l'activité se cantonne à une répétition mécanique (Malglaive, Weber, 1983). Le passage de la pratique en école à une pratique en milieu professionnelle nécessite d'être préparé, voire instrumenté (Masson, Veillard, Olry, 2017).

La distinction entre *pratique* et *théorie* souffre d'une simplification du réel par trop grande pour être suffisante. D'une part la théorie, même universitaire, est liée à un contexte pratique (environnement, matériels, mise en œuvre des expérimentations, etc.) : certains vont même jusqu'à défendre l'absence d'une théorie pure, qui serait détachée de tout lien avec une pratique (Latour, 1996). D'autre part, l'acquisition de gestes professionnels nécessite des savoirs en actes, une construction ou une adaptation des schèmes, c'est-à-dire des constructions cognitives qui progressivement conduisent à une incorporation du savoir (Pastré *et al*, 2006, Vergnaud, 1996).

La distinction théorie/pratique est donc discutable, si ce n'est délétère pour l'institution scolaire confrontée à des jeunes en difficulté avec la culture scolaire dominante. Maulini et Perrenoud (2005) suggèrent d'ailleurs que la légitimité du scolaire pourrait s'appuyer sur un travail de retissage du lien entre théorie et pratique. Néanmoins, cette distinction reste de mise dans de nombreux domaines dont l'organisation scolaire des savoirs, des lieux et modalités d'enseignements. L'articulation des savoirs académiques et des savoirs professionnels crée des tensions dans les transpositions didactiques (Fauré, Gardiès, Marcel, 2017). La transmission ne s'opère pas dans les mêmes lieux : les savoirs savants et techniques sont enseignés en salle de classe tandis que les savoirs dits pratiques s'enseignent en atelier. Ces derniers se transmettent souvent par le biais de la démonstration (Malglaive, Weber, 1983), ce qui n'est pas le cas des savoirs savants ou théoriques. De plus, à la transmission des savoirs, s'ajoutent en atelier ou en alternance, les apprentissages informels par imprégnation de pratiques sociale, professionnelle, ou communautaire (Demailly, 1991), qui ne relèvent pas des savoirs académiques.

La variété des tentatives de définition de la forme scolaire rend difficile d'appréhender et d'opérationnaliser le concept. Dans le cadre de cette recherche, nous combinons 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.). L'opposition entre le type de la forme scolaire et le type de l'instruction publique semble également pertinente, et mérite d'être confrontée aux différents modèles de formation lors de l'analyse.

L'assimilation de la forme scolaire à la convention méritocratique permet d'étudier la nécessaire cohabitation entre la forme scolaire et la convention professionnelle dans les établissements de la formation professionnelle initiale. En effet, si la forme scolaire constitue une coupure avec le réel social, « la prise en compte de la coupure et la réflexion sur sa gestion est constitutive du point de vue pédagogique » (Demailly, 1991, p. 158) : aux prises avec le réel dans le cas des enseignements professionnels, comment les enseignants, les formateurs et les jeunes envisagent-ils cette coupure ? Enfin, comment doit-on comprendre la place de la forme professionnelle ? Est-ce une reconnaissance d'une identité propre des enseignements professionnels ou, à la manière des microlycées ou des écoles de la seconde chance, la forme professionnelle se cantonne-t-elle à un détournement temporaire visant à faire renouer les élèves avec les apprentissages, dont ceux des disciplines académiques, et *in fine*, avec la forme scolaire ? Au-delà des clivages entre forme scolaire et forme professionnelle, il convient d'envisager les possibles hybridations entre ces deux formes dans la réalité de pratiques quotidiennes. L'étude des monographies d'établissements permet d'accéder aux conventions et aux registres mobilisés par les acteurs afin de comprendre les modalités de l'action éducative.

Partie III : À l'échelle des acteurs et des pratiques

Chapitre 7 : Présentation de la méthodologie

7.1 La démarche méthodologique

L'étude des logiques d'acteurs repose sur l'étude des comportements, des activités, de la temporalité et des interactions dans l'espace ou avec les objets. Il s'agit donc de voir ce que font les acteurs et ce qu'ils en disent sur le principe d'une sociologie rapprochée (Dutercq, 2000, 2002), articulant l'expérience située à des données plus générales. En donnant la parole aux acteurs, l'enquête permet d'accéder à la compréhension que l'acteur se fait de son expérience (enjeux personnel, social, éducatif, économique ou politique). En confrontant les points de vue d'acteurs de différents milieux (enseignants, élèves, responsables éducatifs), l'étude révèle les logiques communes ou les divergences, les espaces de connivences qui rendent la situation éducative valide et tenable dans le temps.

Notre enquête met en œuvre une approche qualitative croisant des observations non participantes de situations de formation (production ou formation pratique ; et formation théorique) et des entretiens semi-directifs avec des responsables pédagogiques, des formateurs et des jeunes. Les 8 monographies (3 lycées professionnels, 3 écoles de production, 2 centres de formation d'apprentis) visent à décrire et analyser l'environnement formatif dans lequel jeunes et formateurs évoluent, transmettent et apprennent dans les CAP d'usineur¹², de cuisinier ou de jardinier-paysagiste. Elles comprennent ainsi 68 entretiens (45 jeunes, 15 formateurs, 8 responsables pédagogiques) et 21 observations (11 cours pratiques, 10 cours théoriques).

L'enquête de terrain a été construite avec une entrée ethnographique, c'est-à-dire que nous avons fait le choix de nous immerger dans chaque établissement plusieurs journées afin de réaliser les entretiens et les observations. Le coût temporel d'une approche monographique peut varier selon les enjeux de la recherche. La monographie ethnographique d'un établissement

12 La disparition progressive des formations d'usineur au niveau CAP a rendu impossible le fait de trouver un établissement le proposant en alternance. Nos efforts pour le remplacer par une enquête dans une classe de seconde préparant un bac pro en productique se sont heurtés au contexte de la crise sanitaire. Si deux établissements ont manifesté un accord de principe, aucun n'a donné concrètement suite à nos demandes d'entrevues.

peut constituer une enquête à part entière (Tenailleau, 2016 ; Darmon, 2015 ; Dutercq, 1993). En optant pour la comparaison, et donc la multiplication des terrains, nous avons fait le choix de réduire le temps passé dans chaque établissement. En croisant l'observation et l'entretien, en additionnant l'informel au recueil formel de la recherche le matériau se fait riche, et permet de broser le portrait d'une section de formation (Dutercq *et al*, 2018). L'objet de notre recherche ne concernant que l'enseignement des matières professionnelles, nous avons restreint le recueil aux acteurs et aux enseignements directement concernés par cette question. Les études de cas présentées ci-après ne rendent pas compte du fonctionnement général des établissements enquêtés mais bien de celui des classes de CAP de la section sur laquelle porte l'enquête (par exemple, les CAP cuisine d'un LP), et plus spécifiquement de l'enseignement professionnel et technique dispensé dans ces classes (en atelier comme en classe).

L'approche qualitative croisée permet de récolter des matériaux de natures différentes, complémentaires, afin d'approcher un phénomène dans son ensemble (Aldebert et Rouzies, 2011). Les observations dévoilent l'expérience immédiate des acteurs en situation d'apprentissage tandis que les entretiens nous donnent accès au vécu des acteurs afin de comprendre les motivations et représentations de ces derniers (Dufour, Fortin et Hamel, 1991).

Le nombre d'établissements a conduit à réaliser des études de cas. Cette approche de type monographique vise à reconstruire un phénomène social par la réalisation d'une enquête de terrain et des observations *in situ* (Dufour, Fortin et Hamel, 1991). Nous entendons par travail de terrain,

« la démarche qui correspond au recueil d'une documentation sur un ensemble de phénomènes à l'occasion de la présence dans les lieux au moment où ceux-ci se manifestent. La documentation ainsi recueillie peut inclure les témoignages des acteurs suscités par l'interrogation du chercheur, le recueil de propos en situation et l'observation directe par le chercheur lui-même d'objets, d'actions et d'interactions » (Chapoulie, 2000, p.6).

Les négociations pour l'accès au terrain et notre place au sein du quotidien des classes ont été influencées par l'approche de Woods (1986). Cette immersion permet de mieux connaître le terrain, de contextualiser les observations, les entretiens et de situer les acteurs dans leur quotidien professionnel ou scolaire. Pour ce faire, quatre outils de recueil ont été construits en amont de la phase de terrain : trois guides d'entretiens (pour les jeunes, pour les formateurs et pour les responsables pédagogiques) et une grille d'observation, utilisée autant pour les séances en classe qu'en atelier. La complexité de la réalité ne peut être saisie intuitivement, l'outil assure le médium nécessaire pour orienter le recueil de données et discriminer les informations nécessaires à la compréhension du phénomène étudié.

7.1.1 Constituer une grille d'observation

La technique de l'observation, directe et non participante, vise à recueillir des informations pertinentes pour l'enquête à l'aide d'indicateurs présélectionnés par un chercheur non impliqué dans la situation. Les prises de notes s'appuient sur une grille d'observation. La grille a un double objectif : décrire les situations selon des indicateurs en lien avec notre question de recherche, et recueillir des faits et non des représentations (De Ketele, 1987). Cette grille d'observation est indexée sur une ligne temporelle, c'est-à-dire que la prise de note suit la progression de la séance (par tranche de 30 minutes). L'objectif est de caractériser la structuration des séances par exemple : l'ouverture, les changements d'activités et la fin de la séance.

La constitution de cette grille s'est faite en deux temps. Premièrement, nous avons dressé une liste d'indicateurs que nous souhaitions relever sur le terrain, par exemple : « le formateur pousse les élèves à participer » ou « le formateur utilise un support spécifique (carte mentale, maquette, livre, tableau, etc.) ». Cette liste d'indicateurs est adaptée de l'enquête réalisée précédemment sur les écoles de production (Bernard, David, Jacob, 2019) et s'appuie également sur une démarche présentée par Régine Sirota (1978)¹³ qui prend en considération trois dimensions : le contexte social de la situation pédagogique observée, l'identification des acteurs et donc de leurs comportements, l'analyse des interactions verbales en lien avec les référents culturels et institutionnels. Notre propre grille est centrée sur les comportements et l'organisation pédagogique de la séance, et combine un plan de la salle ou de l'atelier à une série d'indicateurs. Elle prend en compte le contexte et la description des comportements en les situant spatialement.

Elle permet d'explicitier les relations entre les acteurs, et notamment en quoi le travail sur commande modèle l'apprentissage d'un métier et la préparation de la certification. Sa longueur la rend peu pratique pour prendre des notes sur le terrain. C'est pourquoi nous avons ensuite transposé ces indicateurs dans une grille synthétique d'une page nous permettant d'avoir tous les éléments directement sous les yeux. Par ailleurs, afin de structurer l'observation, nous avons regroupé ces indicateurs en cinq thèmes :

- La « **circulation** » correspond à la manière dont les jeunes se déplacent durant les séances. Il s'agit de voir l'utilisation des règles instituées dans les établissements

13 Cette étude portait sur l'étude des activités en classe de primaire : nous l'avons donc adapté à l'enseignement secondaire tout en conservant l'esprit de la démarche méthodologique.

(règles en classe, consignes de sécurité...). Par exemple : les jeunes peuvent-ils se déplacer librement dans la classe ? Quelles sont les différences entre une séance pratique et théorique ? Quel est le comportement des jeunes ? Quelle forme de contrôle institue le formateur ?

- Les « **interactions** » renvoient aux échanges verbaux et non verbaux entre les acteurs. Par exemple : quelle est la nature des interactions entre les formateurs et les jeunes, à la fois sur le plan quantitatif (prises de parole, didactisation, explications) et sur le plan qualitatif (ton, types de questions) ? Quelle est l'attitude du formateur ?
- Les « **supports de l'apprentissage** » font référence à la manière dont les jeunes apprennent à l'EP. Les jeunes travaillent-ils en groupe, seuls ? Quels sont les supports utilisés par l'enseignant ? Est-ce que les modes de transmissions sont principalement écrits ou oraux ?
- La « **régulation de l'activité** » permet de décrire la structure de la séance. Y a-t-il des pauses ? Est-ce qu'il y a une négociation sur le déroulement de la séance avec les jeunes ? Comment s'enchainent les activités ?
- Les « **incidents** » relèvent du champ des événements imprévus qui surviennent pendant une séance par exemple, des altercations verbales/physiques, des accidents ou des situations à risque ...

Ces différents critères permettent dans un premier temps de brosser les portraits des différentes monographies de l'étude et de comparer leurs caractéristiques. Dans un deuxième temps, l'analyse de ces données vise à identifier les registres conventionnels en présence, et les éventuelles tensions entre différents registres ; et ceci, afin de comprendre comment se construit l'activité d'enseignement / apprentissage dans les matières d'enseignement professionnel entre forme scolaire et forme professionnelle.

7.1.2 Construire un guide d'entretien

L'utilisation des entretiens sociologiques semi-directifs permet une certaine souplesse dans l'échange. Ils sont appuyés sur un guide d'entretien qui comprend le talon sociologique (âge, parcours d'études, situation professionnelle, etc.) et les différentes thématiques sur l'objet d'étude, à savoir la compréhension du fonctionnement de l'établissement et de la section

(organisation, pédagogie, structure hiérarchique, recrutement, etc.) et la manière dont les acteurs s'approprient le modèle de formation (voir exemple ci-dessous – les autres guides d'entretien sont accessibles en annexes).

Exemple de guide d'entretien : le guide d'entretien des formateurs / responsables de filières ou d'établissement le cas échéant

L'identité du formateur

- Présentation : prénom, âge, profession
- Parcours d'études et professionnel antérieur
- Date d'entrée, poste, responsabilité dans l'établissement

Le recrutement des élèves

- 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 ?
- 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 (de comportement, de communication, avec les familles, de résultats) ?
- Des problèmes d'absentéisme : comment est-ce géré ? Qui s'en occupe ?

Pédagogie

- Qu'est-ce qui la 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 de formation ?
- Exemple d'activité réalisée et de mise en œuvre des principes présentés ci-devant
- Vous appuyez-vous sur un modèle pédagogique particulier ?
- Quels sont vos outils pédagogiques ?

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 ?
- À quelle fréquence ?
- Quelle place ont-ils dans l'école, dans la formation ?

Relation avec l'environnement économique

- Relation avec les clients : quels types 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 ? (surtout pour les écoles de production)
- Relation avec les fournisseurs : Comment avez-vous créé votre réseau de fournisseurs ? Quelle stabilité 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 ?

Les thèmes traités sont volontairement larges : les questions sur le recrutement des élèves ou celles avec l'environnement économique par exemple concernent peu de formateurs. Ce sont essentiellement les maîtres-professionnels des écoles de production qui sont concernés. Néanmoins, ces questions permettent de traiter des différences de statut et des rôles endossés par les formateurs, et donc de qualifier leur environnement de travail.

7.2.1 Premier contact avec le terrain et utilisation des outils de recueil

Le temps passé dans les écoles permet tout d'abord une première compréhension du fonctionnement de l'établissement par l'observation dite « diffuse » (Chapoulie, 2000). Cette observation relève de l'ordre descriptif, elle vise à « planter le décor », à s'imprégner de la disposition des lieux, de l'ambiance, à prendre contact avec les acteurs. Ensuite, des observations plus étayées sont réalisées lors des séances de pratique ou de cours théoriques. Celles-ci ont une dimension analytique et s'appuient sur la grille d'observation. Cette dernière est centrée sur les comportements et l'organisation pédagogique de la séance. Nous avons relevé certains échanges verbaux afin d'illustrer ou de mieux comprendre les relations interpersonnelles. Le fait de pouvoir situer cette parole se révèle instructif à bien des égards. Ce recueil a pour intérêt de combiner une parole réflexive (celle enregistrée en entretien) à une parole spontanée (celle relevée lors des observations). Cette méthode a le défaut de laisser une plus large part à la subjectivité du chercheur dans la sélection des interactions verbales. C'est pourquoi il convient de préciser que les rares interactions prises en notes ne constituent pas le cœur de l'analyse, mais bien un matériau complémentaire.

Plus l'enquête avance et moins nous nous sommes appuyées sur la grille d'observation ou sur le guide d'entretien. En effet, après quelques jours de recueil, l'enquêteur intériorise les indicateurs à prendre en compte. Au fur et à mesure que l'enquête progresse, le chercheur prend note de la redondance de certaines données (comportements, représentations, propos, situations ...). Le phénomène de saturation a conduit à privilégier progressivement des aspects moins valorisés dans le discours des acteurs. Par exemple, de nombreux maîtres-professionnels ont fait part de la dimension chronophage de la préparation des séances d'ateliers en école de production. Au bout de quelques entretiens, nous avons constaté que nous relevions systématiquement les mêmes discours à ce sujet, et avons préféré explorer d'autres dimensions comme l'adaptation au métier de formateur.

Nous nous munissions de carnets pour y relever des informations complémentaires et noter nos impressions. Ces carnets de bord sont rapidement devenus des outils indispensables. Ils sont devenus au fil des recueils, un outil privilégié pour l'observation, car ils permettent une grande souplesse : on peut y brosser le plan de l'établissement, les circulations, prendre en notes des aspects complémentaires tout en respectant le relevé des indicateurs. En revanche, le caractère

hétéroclite de la prise de notes, les intempéries ou les accidents que subit le support (pluie, table mouillée ...) nécessite une mise au propre de la prise de note à l'issue de l'observation. Le carnet de bord manuscrit est plus efficace sur le temps du recueil, mais demande d'y consacrer du temps en dehors pour que l'analyse porte sur des données clairement identifiées.

7.2.2 Le positionnement de l'observateur

La mise en œuvre de l'observation en classe ou en atelier ne répond pas aux mêmes exigences. Les formateurs nous ont souvent laissée libre de nous positionner où nous le souhaitions. Par commodité lors des séances en classe, nous choisissons d'être assise à une table, ce qui permet de prendre des notes aisément, au milieu des jeunes. Nous nous asseyions en dernier, afin de choisir une place délaissée par les jeunes et éviter de perturber leur mise en place habituelle. Si possible, nous favorisons les places laissant le plus large champ de vision, plutôt au fond ou sur un côté. En revanche, lors des séances d'observation de la pratique professionnelle, trouver sa place dans l'espace fut plus compliqué. L'espace était chaque fois différent (ateliers d'usinage ou de montage, cuisine ou salle de restaurant, espace extérieur, etc.), de plus son aménagement, son mobilier, mais aussi la concentration de personnes dans les lieux, la manière de penser l'activité professionnelle variaient de manière conséquente. Il fallait donc arbitrer entre ne pas gêner l'activité en cours, observer des situations précises, avoir une vue d'ensemble, respecter les règles de sécurité. La qualité de l'arbitrage témoigne du degré de compréhension de la situation, mais également d'un équilibre entre les besoins de la recherche de terrain et ceux de la situation observée.

La sécurité est vite apparue comme un enjeu central de l'activité professionnelle, et ce, pour chaque métier étudié. C'est presque devenu un sujet d'accroche, permettant d'engager la relation avec les formateurs. D'abord, parce que chaque fois ou presque, nous avons dû revêtir une tenue adaptée, et fort peu seyante. Le demi-sourire des professionnels ou des jeunes témoignait de l'incongruité de la situation. Nous étions clairement identifiée comme un élément étranger et en même temps inoffensif. C'est donc chaussée de bottes de sécurité trop grandes, réservées habituellement à l'activité de bucheronnage, et emmitouflée avec bonnet, écharpe, et gants que nous avons observés les paysagistes tête et mains nues au mois de décembre ; ou bien drapée dans une surblouse en polypropylène et coiffée d'une charlotte blanche que nous avons déambulé dans les cuisines. L'intérêt de cette présence à la journée, au cœur de l'activité professionnelle, était également d'éprouver, bien que timidement, les conditions dans lesquelles elle se vit. Le froid de décembre était habituel pour les paysagistes, de même que l'adaptation

nécessaire pour travailler une terre humide et gelée. La chaleur des cuisines, le bruit des machines, l'odeur du métal chaud en usinage, sont autant d'éléments qui ne sont accessibles qu'à travers l'observation directe. Or ces températures, le niveau de bruit ou les odeurs sont peu à peu devenus des indicateurs de l'intensité de l'activité professionnelle. En entrant dans un des ateliers d'usinage, nous n'avons presque rien senti, tout juste une petite odeur d'huile. Or l'enquête a montré que l'activité y était très faible : la section est délaissée par l'établissement, les machines peu entretenues, la liaison pour les commandes numériques défectueuses et les élèves peu présents. Alors que dans un autre établissement, nous avons retrouvé les mêmes odeurs que dans certaines usines. Et l'observation a notamment permis de faire état d'une activité de production intense.

Pour ne pas gêner une activité, il faut en comprendre les besoins, les buts, les risques, les contingences. S'ensuit une attitude paradoxale où le chercheur observe la situation pour la comprendre, mais doit la comprendre pour l'observer. Nous avons essayé de systématiser notre position afin d'avoir des conditions d'observation comparables, en prenant en compte les dimensions suivantes : la disposition spatiale, l'organisation de l'activité, la prise en compte des règles de sécurité, les représentations des acteurs sur notre propre activité. Par exemple, il fut difficile de trouver une place adaptée dans l'une des cuisines. La salle était rectangulaire, avec des pianos au centre et des points de passage étroits de chaque côté. L'enseignant circulait sans cesse d'un bout à l'autre de la cuisine, les jeunes naviguaient entre leur poste de travail, leur piano, la plonge et le poste du formateur où il les appelait régulièrement pour faire des démonstrations. De par cette circulation perpétuelle et l'étroitesse des passages, nous ne sommes pas parvenue à trouver un poste d'observation fixe et adéquat. Malgré nous, nous sommes rentrée dans ce mouvement, nous décalant chaque fois que nous gênions le passage, c'est-à-dire très régulièrement. À l'inverse, lors d'une observation en formation paysagiste, malgré une activité répartie sur un large périmètre, nous avons trouvé un lieu un peu à l'écart permettant une vue d'ensemble tout en entendant les conversations. De fait, cela ne mettait en danger ni les jeunes ni le chercheur en respectant ainsi les règles de sécurité sans pour autant sacrifier à la qualité de l'observation. La simple recherche d'une position adéquate pour l'observateur révèle certaines caractéristiques de l'activité professionnelle, notamment le rapport à l'espace, les échelles de proximité, le rapport à la pénibilité...

7.2.3 Mener un entretien

Un entretien commence par l'établissement d'un contrat tacite entre l'interviewé et le chercheur : respect de l'anonymat des personnes et des lieux, enregistrement des échanges, but et durée de l'utilisation des données, rappel du thème de l'entretien. Cet aparté permet de s'assurer du consentement « éclairé » de l'interviewé et de poser le cadre de l'entretien. Il agit comme une mise en condition, qui rappelle qu'il ne s'agit pas d'une conversation informelle, mais bien d'un échange qui repose sur ce contrat. L'établissement de ce contrat permet aussi de faire la part des choses entre les échanges informels au cours de la présence sur le terrain et l'entretien enregistré.

Dans la réalité, la disponibilité des individus et la tranquillité de l'échange n'ont pas toujours été au rendez-vous. Au cours de cette enquête, même si les établissements étaient volontaires et disposés à nous accueillir, les exigences de la production ou la gestion des élèves ont justifié de nombreuses interruptions : suivi de commande d'un client, question d'un élève, gestion d'un retard... Savoir gérer l'interruption fait aussi partie des qualités de l'enquêteur. En tout état de cause, comme le rappelle Beaud, il faut garder à l'esprit, que « les « bons » entretiens sont moins liés à des qualités techniques « abstraites » qu'à la capacité de l'enquêteur à susciter et à obtenir — même maladroitement, même en transgressant les consignes « techniques » — la confiance de l'enquêté qui, seule, conduira au recueil d'un matériau suffisamment riche pour être interprété. » (Beaud, 1996, p.244)

L'entretien situé dans l'environnement de l'acteur offre la possibilité de croiser les données, d'interroger les interviewés sur le sens de ce qui a été observé, de rebondir à partir d'une information tirée d'un échange informel, d'une observation ou d'un entretien avec un autre acteur de l'école. L'immersion, les observations en classe et en atelier lorsqu'elles sont réalisées avant les entretiens permettent de contextualiser ces derniers, de mieux appréhender les relations entre les acteurs (administratifs, enseignants, élèves), les jeux de pouvoir, les espaces dédiés à chacun, les moments et les lieux de rencontre entre les différents types d'acteurs (Beaud, *op. cit.*).

Cette enquête nous a amené à interviewer majoritairement des élèves de CAP peu à l'aise avec l'expression orale (migrants, élèves en situation de handicap, en grande difficulté scolaire ou sociale). Il n'a pas été aisé de mettre en place des entretiens avec ces jeunes. Les premiers se sont déroulés en individuel, le plus souvent dans un petit espace jouxtant l'atelier ou la salle de cours (bureau des enseignants, annexe, cour intérieure). Volontaires pour participer, la plupart des jeunes ont exprimé leur attachement à leur école, la différence entre leur expérience dans l'enseignement secondaire général et en formation professionnelle, voire de la curiosité vis-à-vis de notre travail.

Pour limiter les perturbations causées par la présence du chercheur, nous commençons toujours par nous présenter. Nous leur expliquons le but de la recherche (comprendre comment ils apprennent un métier), nos comportements et les modalités de la recherche : observation de leur travail et prise de notes par le chercheur, liberté de participer ou non aux entretiens comme aux échanges informels, enregistrement des entretiens, anonymisation. Nous prenons également soin de préciser que tout ce qui est observé et consigné n'est pas consultable par les formateurs. Et nous avons respecté cet engagement, dans la mesure où nous n'avons jamais été témoin d'un événement nécessitant notre intervention (pour éviter la mise en danger d'autrui par exemple). Nous les avons donc vus assez librement se chamailler, se cacher derrière les buissons pour éviter de travailler, bavarder ou fumer.

Cette attitude facilite les entretiens avec les jeunes. Certains sont mal à l'aise avec le fait de s'exprimer, soit parce qu'ils ne se sentent pas capables de parler à cause d'une mauvaise maîtrise du français (les jeunes migrants par exemple), soit parce qu'ils sont timides ou qu'il leur semblait inhabituel d'être écoutés ainsi. Les entretiens se déroulent après les séances d'observation. Cette disposition temporelle a permis de leur laisser un temps pour nous juger, nous jauger et nous ajuster mutuellement. L'observation dont font l'objet les jeunes, leur permet également d'observer le chercheur. Les réponses aux questions étaient assez courtes dans un premier temps. Les premiers entretiens duraient moins de dix minutes. Il leur était difficile de mettre en mots leurs expériences, leurs gestes ou leurs connaissances pratiques.

Dans un second temps, nous avons anticipé cette difficulté en posant des questions pendant la phase d'observation, notamment sur le sens et l'organisation de l'activité, sur le développement de leur expertise professionnelle. Les activités pratiques se prêtent bien à ce genre de questions qui apparaissent comme des demandes d'explications, et ce d'autant plus que nous précisions notre ignorance de leur pratique professionnelle. Cette réflexion a amélioré la qualité et surtout la quantité d'informations recueillies. Cependant, à la différence d'un entretien semi-directif plus « classique », ces entretiens au fil de l'eau sont difficiles, voire impossibles à enregistrer. La prise de notes sur le carnet de bord constitue alors le support le plus adapté pour en garder une trace. L'absence de l'enregistreur ou du guide d'entretien constitue alors une aide, au sens où elle préserve la situation d'un trop grand formalisme qui nuit à une mise en confiance des jeunes.

Nous avons essayé plusieurs fois de mettre en place des entretiens collectifs, en posant l'hypothèse que le groupe des jeunes équilibrerait symboliquement le « poids » du chercheur. Les formateurs comme les responsables pédagogiques furent assez réticents à l'idée de libérer du temps pour interviewer tout un groupe sur ou en dehors des heures de cours. Cependant, lors

des deux dernières monographies, les formateurs ont accepté cette proposition. L'équipe d'un lycée professionnel a tout spécifiquement encouragé cette démarche en supputant que la participation à une telle démarche ne pouvait qu'aider les jeunes (estime de soi, reconnaissance ...). Une enseignante de PSE (Prévention Santé Environnement) a donc permis d'utiliser son heure de cours pour organiser un entretien collectif avec des CAP 2^e année. L'entretien a commencé en présence de cette enseignante ainsi que de son collègue de matière professionnelle. Ils ont aidé à installer la salle, servi des boissons à chacun dans l'idée de créer une atmosphère conviviale. Et puis ils se sont éclipsés après avoir demandé aux jeunes s'ils préféraient être seuls. Quatre jeunes étaient présents (le groupe classe en comprend environ le double) ce qui, d'après les enseignants, correspond à la situation habituelle. Les jeunes ont réellement participé à la démarche, ils ont rebondi sur les témoignages des uns et des autres, se sont relancés. Nos interventions ont essentiellement eu pour objet de réguler la prise de parole afin que chacun puisse s'exprimer et que les échanges restent centrés sur le sujet.

7.2.4 Démarche analytique et limites méthodologiques

Le travail monographique, s'il offre à travers différents échantillons un panorama de la richesse et de la diversité des établissements de formation professionnelle pour les jeunes, ne restitue pas l'ensemble des caractéristiques de son public ou de ses acteurs ; ce qui n'est pas l'objectif de cette étude.

En choisissant de nous centrer sur la dimension professionnelle des apprentissages, notre enquête n'a pas pris en compte les choix pédagogiques mis en œuvre dans les enseignements généraux, pas plus que les interactions entre les différentes filières des établissements enquêtés. Cependant, afin de pouvoir comparer les établissements, nous avons fait la démarche de resituer, autant que possible, l'histoire et les caractéristiques des écoles ainsi que les réseaux mobilisés par les acteurs des sections professionnelles choisies.

Les entretiens retranscrits font l'objet d'une première analyse de contenu individuelle portant sur les différentes thématiques de l'enquête afin de dresser le portrait des acteurs, de faire émerger la structure interne des discours et les incohérences. Les monographies présentées ensuite dressent le portrait des sections sur lesquelles a porté cette enquête. Leur dimension fortement descriptive permet d'appréhender l'environnement formatif. Nous entendons la notion d'environnement au sens large de dispositif : discours, architecture, acteurs, outils pédagogiques, parcours des enseignants et des jeunes, etc.

La comparaison des différents entretiens et des observations vise à faire ressortir les tensions entre différentes logiques de justification. L'identification des différents registres utilisés dans chaque monographie révèle d'une part les contradictions ou les négociations entre ces derniers, mais surtout comment chaque registre prend corps dans les différents environnements. Un exemple d'analyse d'entretien est présenté en annexe. Les résultats de cette seconde analyse sont exposés en partie 4.

Les monographies sont organisées par secteur d'activité. Les deux premières concernent l'usinage, les trois suivantes la cuisine et les trois dernières le paysage. Cette organisation vise à mettre en relief les différences dans la manière d'appréhender une même spécialité selon le modèle de formation considéré. Chaque monographie comporte une présentation de l'établissement (historique, sections, diplômes proposés), des locaux dédiés à la section étudiée, ainsi que le portrait des acteurs rencontrés. Les noms des établissements ont été modifiés.

Les monographies sont relativement denses. La précision de la description vise à prendre connaissance des spécificités de chaque situation afin d'en mieux comprendre la configuration et donc les analyses de la partie IV. Un tableau récapitulatif des différents établissements a donc été inséré au préalable de la lecture : il permet d'avoir une vue d'ensemble des monographies (voir page suivante).

	EP Gallium	LP Sélénium	EP Asperge	CFA Cerfeuil
Caractéristiques de l'établissement	École de production créée en 1950 sous statut d'association, établissement privé hors contrat (forte logique métier, tradition historique des ateliers d'apprentissage) CAP et bac pro usinage 47 élèves sous statut scolaire 10 formateurs, dont 3 à temps partiel	Lycée professionnel public (au sein d'une cité scolaire) spécialisé dans les métiers de production (usinage et électrotechnique) UPE2A, 3 ^e prépa pro, CAP, Bac pro 237 élèves sous statut scolaire 35 enseignants	École de production créée en 2016 sous statut d'association, établissement privé hors contrat soutenu par l'Union pour l'Enfance 2 CAP (cuisine et commercialisation et service en café restaurant) 20 élèves sous statut scolaire 7 formateurs	Centre de formation d'apprenti public de la chambre des métiers et de l'artisanat 45 diplômes dans 5 secteurs d'activités dont la cuisine (CAP, MC, BP, Bac pro) 2400 apprentis 107 formateurs
Situation géographique	Aire urbaine de plus de 1 million habitants Sud-est	Aire urbaine de plus de 1 million habitants Sud-est	Aire urbaine entre 200 000 et 500 000 habitants Ouest	Aire urbaine entre 500 000 et 1 million habitants Ouest
Section	CAP conducteur d'installation de production en usinage 24 élèves	CAP conducteur d'installation de production en usinage 23 élèves	CAP cuisine 9 élèves	CAP cuisine 12 élèves par section (2 sections observées – 1 ^{ère} et 2 ^e année)
Taux d'encadrement en pro (nbr jeunes / formateur)	12/ 1 en 2 ^e année 12/2 en 1 ^{ère} année	13/1 en 2 ^e année 10/1 en 1 ^{ère} année	9/3 (1 ^{ère} et 2 ^e année sont confondues)	12/1
Financement	Production 40%, taxe d'apprentissage, subventions régionales	Financement public, taxe d'apprentissage	Production 70%, taxe d'apprentissage, subvention régionale, dons	Financement public, taxe d'apprentissage
Responsabilité pédagogique	Directeur de l'EP	Enseignant en charge de la section	Directrice de l'EP	Responsable pédagogique du secteur restauration
Formateurs interrogés	2	1	2	3
Jeunes interrogés	3	4	3	10

	LP Basilic	EP Edelweiss	CFA Narcisse	LEGTAP Bardane
Caractéristiques de l'établissement	Lycée hôtelier privé sous contrat de la Fondation Orphelins – Apprentis d'Auteuil, créé en 1986 CAP, MC et bac pro cuisine, service, pâtisserie 100 élèves sous statut scolaire	École de production sous statut associatif créée en 2013, adossée à un lycée privé catholique agricole hors contrat (1200 du CAP à la licence pro) 2 CAP (jardinier paysagiste, maintenance des bâtiments) et 2 titres professionnels 29 élèves sous statut scolaire 6 formateurs	Centre de formation d'apprenti adossé à un lycée professionnel agricole public créé en 1968 10 diplômés du CAP au BTS 800 élèves et apprentis 150 personnels dont formateurs	Lycée général, technologique et professionnel agricole catholique privé sous contrat créé en 1953 Formations de la 4 ^e au BTS 700 élèves sous statut scolaire
Situation géographique	Aire urbaine entre 500 000 et 1 million habitants Ouest	Aire urbaine entre 50 000 et 100 000 habitants Ouest	Aire urbaine entre 50 000 et 100 000 habitants Ouest	Aire urbaine de moins de 10 000 habitants
Section	CAP cuisine 11 élèves en 2e année	CAP jardinier paysagiste 14 élèves	CAP jardinier paysagiste 10 élèves 1ere année	CAP jardinier paysagiste 11 élèves de 2e année 12 élèves de 1ere année
Taux d'encadrement en pro (nbr jeunes / formateur)	11/1	7/1 en 2e année 7/1 en 1ere année	10/1	11/1 en 2e année 12/1 en 1ere année
Financement	Subvention publique, taxe d'apprentissage	Production 35%, soutien du lycée d'accueil (dont taxe d'apprentissage)	Subvention publique, taxe d'apprentissage	Frais de scolarité, taxe d'apprentissage, soutien de l'enseignement catholique
Responsabilité pédagogique	Directeur adjoint	Responsable de l'EP	Responsable de filière	Responsable de filière
Formateurs interrogés	1	2	2	2
Jeunes interrogés	6	4	7	3

8.1 L'école de production Gallium

L'école est créée en 1950 par deux prêtres en collaboration avec huit chefs d'entreprise dans un quartier du nord-ouest d'une grande métropole de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Les industriels étaient en demande d'une main d'œuvre avec une formation mécanique, le financement de l'école devait permettre d'y répondre en partie. C'est aujourd'hui la 3^e école de production la plus ancienne.

On peut classer les EP en trois catégories : les historiques, les engagées et les adossées (Bernard, David, Jacob, 2019). Les historiques sont 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. Les engagées sont des écoles récentes, portées par un responsable d'établissement très investi de valeurs humanistes et des réseaux bénévoles et/ou philanthropiques. Les écoles adossées sont intégrées dans des établissements privés beaucoup plus grands : lycée, école d'ingénieurs. Elles sont une section de plus dans une offre de formation large, manquent parfois d'autonomie ou de visibilité, mais bénéficient du soutien logistique et financier de l'établissement d'accueil.

Gallium 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, 3 à temps partiel et quelques bénévoles. Elle s'inscrit dans la catégorie des EP historiques.



Image 1 : Courageux, consciencieux, compétent – les 3 panneaux sont là depuis les débuts de l'EP

L'histoire ancienne de ces établissements est très fortement assumée dans le fonctionnement actuel. La mémoire des écoles 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 (nom d'un des fondateurs), les portraits des fondateurs dans les locaux. Cette présence du passé authentifie l'école dans une logique de tradition, voire de pérennité. 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 : la formation commence par l'usage de machines semi-manuelles les deux premières années avant d'accéder aux machines à commande numérique. 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 (MP) : à Gallium, nombre d'entre eux sont d'anciens élèves d'écoles de production.



Image 2 : des élèves de 1ère année travaillant en binôme

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 en EP à B.).

Ces écoles conçoivent 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.

Enfin, de 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 et des appuis pour des financements. Ainsi, à Gallium, le budget¹⁴ 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%.

Une quarantaine d'élèves produisent aux côtés de cinq maîtres-professionnels (quatre étant des anciens de l'école). Chacun est responsable d'une année (ils sont deux pour la première année) et a une fonction transverse dans l'atelier (approvisionnement, relations clients, numériques...). Les enseignements pratiques s'effectuent sur des commandes d'entreprises, généralement sur de la pièce unique ou de la petite série. Les élèves de première année se consacrent souvent à la préparation des commandes : recherche de la matière première, débit, usinages préparatoires. Les élèves de deuxième année sont plus autonomes et réalisent des pièces plus complexes (tels que des prototypes). Les promotions sont de 10 à 12 élèves, les entrées en premières années peuvent se faire presque tout au long de l'année, dès 15 ans. L'entrée est précédée d'une semaine de stage (stage de 3^e ou stage libre) pour vérifier l'adéquation du jeune au fonctionnement de l'établissement, et d'un test de connaissances générales en mathématiques et en logique. Le manque d'attractivité des métiers industriels semble limiter le nombre de candidats. Les cours commencent à 7h30, mais la présence en tenue est obligatoire dès 7h25. La journée se termine vers 17h.

L'établissement se compose de deux espaces séparés par une cour. D'un côté se trouve l'atelier, qui a connu un agrandissement (doublement de sa surface) en 2018, financé par la région. De

14 Les chiffres sont issus du rapport d'activité de l'école pour l'exercice 2015-2016.

l'autre, on trouve une ancienne maison d'habitation transformée en partie en salle de cours. Elle servait déjà de lieu d'enseignement, mais aussi de logement pour le prêtre fondateur de l'école jusqu'au début des années 1990. La formation générale est dispensée par des formateurs et les cours de technologie sont assurés par des MP. L'atelier est équipé en partie de machines à commande numérique récentes dont l'achat est financé pour moitié par la région. Gallium est ancrée dans le territoire : plus de 150 entreprises de toutes tailles lui apportent des commandes. Les travaux confiés sont très variés dans leur destination, passant de l'usinage de pièces pour



le réseau ferroviaire à d'autres pour une entreprise familiale locale de chocolats.

Le directeur dispose d'un bureau en surplomb de l'atelier, duquel il peut observer l'ensemble de l'activité. Ancien élève en EP, il a été chef d'atelier et MP plusieurs années avant d'en prendre la

direction. Il défend un fonctionnement familial, celui d'une petite structure afin de rester proche des élèves et des formateurs. Il gère le budget, la discipline, les embauches, les admissions, voire l'insertion des jeunes en entreprises.

Sur les cinq MP, nous menons deux entretiens, l'un avec Léon, MP en charge des 1^{ères} années, l'autre avec Michel, responsable des 2^{es} années. Léon a presque 55 ans, après un bac F1 et un DUT en mécanique, il travaille dans le secteur du découpage-emboutissage comme responsable de maintenance, puis de production. Au bout de 10 ans, son entreprise lui finance une formation continue en école d'ingénieurs. C'est le directeur de l'EP qui est venu le débaucher pour son école. Léon est en EP depuis 2 ans, il décrit un début difficile, mais une appétence pour la transmission : « Les derniers tours de fraiseuse que j'avais vus, 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 [une question technique] la veille, je ne vous aurais pas répondu. Je vous aurais dit non [que je ne me souvenais pas]. ».

Michel a 44 ans, il est MP depuis 18 ans. Il a fait toute sa formation initiale en EP du CAP au bac pro en passant par une mention complémentaire, en 6 ans. Après 5 années à travailler dans des entreprises du secteur (notamment en micro mécanique), il a été embauché comme MP. Il s'est beaucoup investi pour faire connaître l'école et recruter des jeunes. Il a créé une association ayant pour but la construction d'une voiture de course. Grâce à des financements

d'industriels du secteur (70 000 euros) et à l'investissement humain de 6 EP, le premier prototype a roulé sur circuit au bout de deux ans de travail.

La plupart des jeunes continuent en bac pro dans la structure : pour les encourager dans ce sens, Michel utilise la mise en responsabilité et la difficulté du travail. Chaque année, il nomme deux « piliers » : ce sont les élèves qui assurent le suivi de la production quand il n'est pas disponible (commande de matériel, relation client, devis). Ils vérifient les cotes des pièces, donnent des tâches aux autres s'ils ont fini ou qu'une machine est en panne (avancer une autre commande, nettoyer la zone, etc.). Il nomme chaque semaine un responsable pour des tâches de nettoyage (toilette, extinction des lumières, fermeture du portail). Dans le même esprit, les fiches de production (qui contiennent le dessin de la pièce, ses cotes et le nombre d'exemplaires à produire) mentionnent le coût de la matière première, le coût de production et le prix de vente. La mention vise à faire prendre conscience aux jeunes du coût d'une pièce ratée.

En ce qui concerne l'évolution du travail, les jeunes commencent par travailler sur des productions en série d'une pièce. Puis, à partir de la 2^e année, ils vont avoir de temps en temps la réalisation d'un prototype. La complexité de cette tâche, mais aussi son intérêt en termes de conception lui sert pour valoriser le travail mécanique et la poursuite d'étude. Les MP insistent beaucoup sur la valeur de l'exemple et la capacité de travail :

On est maître-professionnel. Ça veut bien dire ce que ça veut dire, on a appris un métier et on transmet ce métier. On n'est pas des profs. J'insiste vraiment là-dessus parce qu'eux le voient aussi de la même manière. Ils viennent dans cette école parce qu'ils en avaient marre d'entendre un prof parler. Quand ils nous disent : « c'est pas possible, la pièce vaut 50€ et vous mettez une heure pour la faire, mais c'est pas possible de mettre une heure. Je mets 4-5h ». « Pousse-toi, regarde ».

Là, le respect tout de suite quand on leur montre. M., qui vient de vous parler, l'autre fois quelqu'un venait et il disait qu'on avait fabriqué une pièce pour la société de son papa. J'ai fait une erreur et je plante de la pièce. On était à 1h30 de la livrer. Son papa appelle en disant : « C'est bon, je peux avoir la pièce pour 12h ? ». Je dis : « Je viens de la planter. Je la refais ». Lui, il avait mis plus de 6h et en une 1h30 [je l'ai fait], à la vitesse où ça allait, il a appris plein de choses et le respect est obligatoirement là. (Michel, MP, EP usinage)

Il y a très peu de réalisation de pièces pédagogiques, la plupart se font au début de la première année pour s'entraîner sur certaines techniques. Les cours de technologie comme les cours de matières générales tournent autour de la production. Ainsi un cours sur les statistiques en mathématiques s'articule autour du contrôle qualité : comment calculer l'évolution de la perte de précision de la cote d'une pièce afin d'évaluer à quel moment de la production il faut régler la machine pour éviter de produire des pièces défectueuses.

Nous avons également interrogé trois jeunes de 1^{ère} année : ils ont 15 ans ou 16 ans et ont fait une 3^e générale. Théo a plus d'une heure de trajet pour se rendre à l'école, il veut poursuivre dans la spécialité jusqu'au BTS pour se former à la production 3D. Son père travaille dans le même domaine, il vend des machines de production et connaît le directeur de l'EP. Le jeune apprécie l'ambiance de l'école, les petits effectifs, l'autorité des enseignants et le fait « de faire quelque chose avec ses mains ». Néanmoins, il est à l'aise dans les matières générales dont il envisage l'intérêt pour sa poursuite d'études : « C'est bien de connaître l'histoire et l'anglais pour les études supérieures. Après je trouve qu'on n'a pas assez d'heures de cours ».

Guillaume a découvert l'école en cherchant son orientation sur le net. Il apprécie la sollicitude des enseignants, il se sent considéré à l'inverse de son expérience de collégien : par ailleurs, ses notes sont meilleures. Il souligne la rigueur de l'encadrement et le caractère appliqué des apprentissages : « On va voir des trucs en maths et on va les voir à l'atelier une heure après ». Il apprécie de passer peu de temps assis. À l'apprentissage de la lime, il préfère la mécanique et le travail sur machine.

Alexandre a 16 ans, après un début en bac pro commerce, il cherche un métier manuel et découvre l'usinage. Après un stage de deux jours, il s'inscrit en CAP. Il compte poursuivre jusqu'en bac pro et travailler. S'il souligne lui aussi la rigueur de l'encadrement : « ici c'est un peu plus strict [qu'au collège ou au LP]. C'est comme si on avait un patron et on doit faire tout ce qu'il dit sans répondre » ; il apprécie la camaraderie des relations : « L'ambiance. C'est mieux qu'au collège. Il y a aucun problème avec personne. On est tous amis. [...] Avec les autres jeunes et avec les professeurs aussi. Il y a aucun problème, on peut rigoler ».

8.2 Lycée professionnel Sélénium

Le lycée professionnel (LP) Sélénium fait partie d'une cité scolaire, comprenant également un lycée général et technologique. Chaque établissement dispose de son bâtiment, de chaque côté de la cour et de l'espace de restauration. Le bâtiment du lycée général comprend la partie administrative et accueille les membres de la direction, commune aux deux établissements. La partie professionnelle et technologique se situe dans un bâtiment récent : les espaces sont organisés sous la forme de pôle dédié à chaque spécialité de diplôme, associant salles de cours et ateliers. Les élèves des différentes spécialités se croisent donc peu. On trouve également le

bureau du chef des travaux, des locaux associatifs (réparation de vélos) et des installations sportives (salle de musculation).



Le LP propose deux spécialités de CAP (conducteur d'installations de production ; électricien) ainsi que trois bacs pros (maintenance des équipements industriels ; métiers de l'électricité et de ses environnements connectés ; systèmes numériques option C Réseaux informatiques et systèmes communicants). Les élèves du CAP

conducteur d'installation de production (CIP) travaillent sur un plateau d'usinage. S'ils veulent poursuivre en bac pro, il leur faut se rendre dans un des autres établissements de l'agglomération qui le proposent. La section compte deux classes, une pour chaque année, et un PLP spécialisé dans la productique. Ce CAP est le dernier vestige d'une section dynamique comprenant des niveaux 4 et 5 qui, depuis 8 ans, a vu les classes se fermer au profit de spécialités électroniques afin de réorienter le plan de formation de l'établissement. Les enseignants rencontrés déplorent une volonté de se débarrasser d'élèves un peu trop remuants au goût de la direction.

L'enseignant de productique a 53 ans. Après un arrêt de la scolarité générale en 5^e, « je me suis fait virer », il demande une orientation en mécanique automobile, mais la demande est forte et son dossier mauvais « viré pour mauvaise conduite », il est orienté vers la mécanique générale, « je me suis retrouvé avec une boîte à outils ». Il passe un CAP et part travailler. Il passera ensuite un BEP et un Bac pro en formation accélérée (6 mois), puis un BTS en formation professionnelle. Il travaille en usine en tant que mouleur et gagne jusqu'à 2500 euros nets par mois hors prime et 13^e mois. Au bout d'une quinzaine d'années, il change de métier, devient moniteur d'auto-école avec sa femme, possède sa propre auto-école. Après 4 ans, ils revendent leur affaire, et il se lance dans une reprise d'étude pour devenir enseignant. Il se finance avec son congé individuel de formation pendant 2 ans, part à Toulouse pour passer une licence, rentre à l'IUFM avec le concours. Il devient prof dans un LP de l'agglomération, petit établissement de 300 jeunes. Il y connaît tout le monde, « fait presque la bise à la proviseure ». Le lycée ferme l'année dernière, il est réaffecté à Sélénium en septembre. Il vient tout juste d'arriver dans l'établissement quand il accepte de nous y accueillir. Il peine visiblement à trouver ses marques

avec la direction comme avec le chef des travaux. Il nous explique ne pas comprendre l'organisation des commandes de matériaux ni celle du suivi des machines. De plus, un incident au sujet de notre venue dans l'établissement vient illustrer des problèmes de communication.

Alors que l'enseignant nous avait affirmé avoir prévenu l'établissement, il semble que la direction n'ait pas été informée de notre venue. Il s'est avéré qu'il avait prévenu le chef des travaux, lequel lui aurait demandé d'envoyer un mail, pour la forme, à la direction. Peu soucieux de la forme, et ayant le sentiment d'avoir fait ce qu'il avait à faire, il n'a pas poussé plus loin. L'absence d'autorisation formelle d'enquêter a causé de fait des turbulences. L'incompréhension relève d'un changement d'échelle. Auparavant en poste dans un petit LP d'une centaine d'élèves, il a été affecté là après la fermeture de l'établissement. Les tensions avec l'équipe de direction ne sont pas nouvelles, et il ne sait pas s'il va rester. En revanche, l'enseignant semble bien intégré dans l'équipe pédagogique en charge du CAP. Il prend ses pauses dans une salle des profs un peu à l'écart, située dans la partie réservée à la productique, avec deux autres collègues de matières générales.

Lors de nos observations, les CAP 1^{ère} année étaient en stage depuis deux jours. Nous ne devions donc rencontrer que des élèves de 2^e année. Néanmoins, nous avons assisté à des échanges avec des inscrits en 1^{ère} année souhaitant arrêter leur stage : l'un deux, notamment, trouvait que le sien (trouvé par l'enseignant) l'obligeait à se lever trop tôt. Devant l'insistance de son enseignant, il a consenti à y retourner. Mais le lendemain matin, l'établissement a reçu un arrêt de travail concernant ce jeune, le dispensant de terminer son stage. Le cas était semblait-il suffisamment courant pour n'étonner personne.

Les 2^e années n'étaient pas nombreux à se présenter en cours, 6 sur 13 inscrits le premier jour (en ayant manqué les cours généraux de la matinée pour aller au salon de la formation professionnelle), 4 le second. Tous les jeunes que nous avons croisés étaient issus de l'immigration, et la majorité avait commencé sa scolarité française au collège.

Les observations se déroulaient dans une salle de classe et la salle des machines qui la jouxtait. Cette dernière est un petit espace au regard de l'immensité de la halle autrefois dédiée à cette spécialité. Elle est équipée de machines vétustes, dont l'utilisation de certaines est aujourd'hui interdite aux élèves. Parmi les autres, quelques-unes ne fonctionnent plus, l'enseignant ne disposant pas de soutien technique pour les entretenir ou les réparer. Enfin, suite à un problème de réseau, ces machines à commandes numériques ne reçoivent pas les programmes réalisés par les élèves sur les logiciels de construction 3D. Ils doivent donc imprimer le code de leur pièce,

et le rentrer manuellement, ligne par ligne sur les machines pour lancer la réalisation d'une pièce. Le temps passé à pratiquer l'usinage (mettre une pièce, contrôler la machine, lancer le programme, contrôler la pièce, corriger les réglages) s'en trouve nécessairement réduit, et la motivation des jeunes quelque peu diminuée. Et ce d'autant plus qu'une telle situation ne peut arriver professionnellement, elle n'a donc aucun intérêt ni pédagogique, ni professionnel. Elle met en évidence la disparition d'une section autrefois dotée d'un pouvoir décisionnel au sein de l'établissement et d'une reconnaissance au niveau local.



Image 4 : vue depuis la salle des machines. On aperçoit la salle de cours au fond.

Au moment de l'enquête, le projet en cours était celui de la fabrication de petites toupies métalliques. L'objet devait servir de goodies pour expliquer le fonctionnement de la section lors des portes ouvertes de l'établissement. Au cours des 3 heures d'ateliers, les cinq jeunes présents ont produit moins d'une vingtaine d'exemplaires : vétusté des machines, temps nécessaire pour retaper le code et vérifier les erreurs, capacité des élèves à réaliser l'usinage, autant de facteurs expliquant la lenteur de production.



Les élèves ont choisi cet établissement par souci de proximité avec leur lieu d'habitation. Ils ne veulent d'ailleurs pas s'en éloigner même pour trouver du travail. Ils y ont leur famille et leurs amis, même la métropole dont ils dépendent leur semble trop éloignée. Seul Yvan envisage un déménagement. En dehors de Madou, ils veulent travailler pour avoir une indépendance financière et ne pas rester « sur le dos des parents ». Les stages sont difficiles à trouver, les alternances encore plus. La plupart des entreprises contactées affirment ne pas avoir assez de travail pour ça. Lorsque les jeunes ne trouvent pas de stage en productique, ils peuvent

remplacer par un stage en mécanique automobile, et ce bien que l'activité soit très différente. Ils trouvent les cours plus faciles qu'au collège et l'accompagnement meilleur.

Yacoub a 17 ans, il est arrivé en France il y a 10 ans. Il a été scolarisé en CM1, puis il a fait son collège dans une section SEGPA. À la maison, il parle français avec ses sœurs et roumain avec ses parents. Il voudrait devenir chauffeur livreur, mais n'a pas été pris dans la section. Il a eu du mal à apprécier l'usinage, mais il dit que maintenant ça va mieux. La mécanique automobile qu'il a rencontrée dans certains stages ne l'intéresse pas.

Madou a 17 ans, il est dans le pays arrivé en 4^e, scolarisé d'abord dans une UP2A¹⁵ puis dans une 4^e générale. Il vient des Comores comme sa mère et son père est marseillais. Il n'aime pas l'usinage et n'a pas choisi d'être là. Il voulait faire du foot en sport-études, mais n'a pas trouvé de place. Il continue à s'entraîner dans un club lyonnais. Il envisage de faire un bac pro commerce après son CAP, parce qu'il veut étudier dans un établissement près de chez lui. Il n'envisage pas encore son insertion professionnelle d'autant que ses stages ne se passent pas très bien. Il a du mal à s'y investir et a même demandé un arrêt maladie pour mettre fin à l'un d'entre eux. Il veut trouver un métier qu'il aime. Sa mère a passé son bac aux Comores et semble le pousser dans les études. La famille semble conservatrice : il rapporte qu'il doit se marier pour avoir le droit de quitter le domicile familial, envoyer de l'argent dans sa famille quand il travaillera et lit le Coran dans les couloirs entre deux cours.

Yvan a 19 ans, il est arrivé d'Albanie depuis 5 ans, il est passé par l'UP2A, puis a fait une 4^e et une 3^e générale. Il parle albanais avec ses parents et vient juste d'obtenir ses papiers de résident. Son père doit d'ailleurs suivre 200h de formation en français obligatoire, il va donc à l'école, « comme lui ». Il voulait devenir plombier, mais n'a pas trouvé de formation. Il s'est retrouvé en lycée de deuxième chance après le collège pour éviter la déscolarisation. C'est l'un de ses enseignants qui le pousse à venir ici en productique, sachant qu'il serait accepté. Il préfère l'immersion professionnelle des stages aux cours dans le LP : il a appris à apprécier l'usinage et déplore l'état du parc des machines de l'établissement. Néanmoins, il préfèrerait travailler dans la réparation des smartphones dans laquelle il a déjà une expérience. S'il a son CAP, il envisage de demander comment rentrer dans une section d'électronique ou de poursuivre en productique, mais en alternance.

Igor a 18 ans, il est albanais. Il a été scolarisé à l'UP2A, et voulait se former en mécanique automobile. Son enseignant lui a fortement conseillé la productique, en lui indiquant que c'était peu connu et bien rémunéré. Il apprécie le métier, et veut poursuivre après le CAP en alternance. Il aime la programmation assistée par ordinateur et le paramétrage des machines. Il a parfois des difficultés à trouver un stage, un peu comme les autres. Les enseignants font jouer le réseau, et régulièrement envoient des jeunes dans une école de production de l'agglomération. Pour son prochain stage, c'est Yvan qui a réussi à convaincre l'entreprise qui le prend depuis un an de l'accueillir.

8.3 École de production Asperge

Le modèle que nous avons qualifié d'EP « autonome » ou « engagé » peut être illustré par l'établissement Asperge. 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 dans une métropole des Pays de Loire. Les ressources proviennent pour 70 % de la production, pour 12 % d'une subvention de la Région, le reste provenant de dons ou de la taxe d'apprentissage.



Image 5 : Façade du restaurant

Cet établissement ne repose pas sur le modèle historique des EP, dont il s'agit pourtant 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 Asperge fonctionne en autonomie. Très clairement, c'est l'engagement du ou des fondateurs qui constitue la spécificité de ce modèle. Si la création de l'école repose sur l'initiative du directeur de l'Union française pour le sauvetage de l'enfance (frère de la directrice), la structure est portée par l'investissement de sa directrice. 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. La dimension familiale de la création de l'école est manifeste : portée par un frère et une sœur, l'EP débute avec le fils du directeur de l'Union pour l'enfance comme chef d'atelier (maître d'hôtel, responsable du service).

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). 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.

L'EP se présente sous la forme d'un restaurant avec son nom propre. L'association, créée en juillet 2016, a repris le restaurant de 150 couverts situé au cœur d'un MIN dont elle a racheté les parts au précédent propriétaire en 2016. Elle accueille une clientèle d'employés de bureau (notamment de la Chambre d'agriculture située à proximité) sur le temps du déjeuner. Son objectif est de 80 couverts par service. Le MIN comprend également un deuxième restaurant

qui semble accueillir les commerçants du marché. Pour se différencier, le restaurant de l'EP se présente comme une brasserie semi-gastronomique. La cuisine correspond aux codes de la brasserie, mais le dressage et le service à celui d'un semi-gastronomique (nappes en tissus, service à table, port du nœud papillon chez les serveurs, port du costume pour le responsable de salle...). Asperge gère également deux cafeterias dans une école supérieure de management et une université privée (jusque 200 clients par jour). Enfin, elle propose ses services en tant que traiteur pour des structures privées (parc d'attractions, associations, gala d'écoles ...).

Depuis novembre 2016, l'école forme aux CAP cuisine et commercialisation et service en hôtel, café restaurant. Elle a une capacité d'accueil de 32 jeunes soit 16 jeunes par diplôme, 8 en première année et 8 en deuxième. Lorsque nous menons notre enquête, en avril 2018, l'établissement compte 9 élèves en cuisine (7 de 1ère année ; 2 en 2^e année) et 11 en salle (6 de 1ère année ; 5 de 2^e année). Le peu d'élèves en 2^e année de cuisine correspond à des départs à l'issue de la 1ère année : 2 jeunes ont été embauchés dans le secteur, 2 autres se sont réorientés et un a décroché. Les jeunes sont majoritairement orientés par les PSAD du Maine-et-Loire (8 jeunes sur 10) auprès de qui la directrice a fait un important travail de présentation de sa structure.



Image 6 : Préparation du service en cuisine

L'association compte 7 salariés : une directrice, un responsable d'atelier (le chef de cuisine, en charge de la dimension production), une adjointe (chargée de mission, de communication, des relations avec les familles et d'insertion), quatre maîtres-professionnels (deux cuisiniers et deux chefs de rang). À cela s'ajoutent un service civique (en charge de la vie quotidienne des élèves,

à la manière d'un assistant de vie scolaire), et des intervenants pour les enseignements non professionnels (histoire-géographie, mathématiques, anglais). Ces enseignants du secondaire ou du primaire sont titulaires, soit dans l'éducation nationale, le privé sous contrat ou dans l'enseignement agricole. Ils effectuent un complément de service dans l'école et sont des connaissances ou d'anciens collègues de la directrice. Le président de l'association (et président de l'association l'Union pour l'Enfance) donne également des cours de philosophie tous les 15 jours. Enfin l'adjointe assure l'enseignement de la Prévention Santé Environnement. Le recrutement des maîtres-professionnels s'est effectué via les réseaux relationnels professionnels ou personnels. L'école a du mal à conserver ses maîtres-professionnels: elle a eu quatre chefs de cuisine entre novembre 2016 et avril 2018, en salle seul un des maîtres-professionnels est là depuis l'ouverture. Les raisons avancées semblent liées aux contraintes du poste (éduquer et produire) ou à des projets personnels ou professionnels (gérer une activité en indépendant, avoir plus de temps pour la famille, etc.).

La directrice se sent soutenue par les pouvoirs locaux et les partenaires sociaux. Au début du projet, elle organise une porte ouverte pour leur présenter le projet et accueille 60 personnes. Le lancement est soutenu par Angers Mécénat, le Rotary-Club d'Angers et la Région Pays de Loire ce qui nourrit la couverture médiatique qui l'identifie comme une structure d'aide aux décrocheurs (France 3, Courrier de l'Ouest, Ouest France, les radios locales, TV Web, ...). L'établissement travaille une identité professionnelle de restaurant via une communication externe travaillée avec un graphiste et la création de profils sur des sites spécialisés comme Tripadvisor. Elle oscille néanmoins entre l'identité d'école et de restaurant. Leur page Facebook propose ainsi des contenus renvoyant alternativement à ces deux profils. La recherche de dons et de mécènes, en tant que part récurrente de leur équilibre financier, contribue à encourager la reconnaissance de l'identité école.

Nous avons mené des entretiens avec la directrice et le chef de cuisine (aussi considéré comme le « chef d'atelier » dans la terminologie des EP).

La directrice (env. 50 ans) a suivi une formation en mathématiques/physique puis en économie sociale et familiale à l'université catholique. Elle a enseigné 20 ans en lycée professionnel agricole privé, elle a participé au développement des filières technologiques pour le diocèse et a fini responsable des filières services à la personne. Elle suit la formation pédagogique de l'enseignement agricole et valide également une licence de sciences de l'éducation. En 2007, elle arrête l'enseignement, passe un diplôme de coach scolaire en Belgique et devient praticien

PNL. Elle accueille des jeunes en difficultés scolaires dans son cabinet, met en place une méthode d'apprentissage de l'orthographe, et intervient dans des formations d'enseignants. Elle rejoint ensuite le cabinet de son frère pour dispenser des formations à des professionnels de l'éducation et du social. Enfin elle devient directrice de l'école Asperge.

Le chef de cuisine, Olivier, (env. 35 ans) a suivi sa formation initiale par apprentissage (CAP, BEP, BTS Management hôtelier) et en MFR (Bac pro). Il s'est formé à la cuisine par passion, c'est une histoire de famille : « dans ma famille, on est soit restaurateur soit militaire ». Sa fibre éducative, véritable « vocation », lui vient de son père (moniteur en colo, MJC). Il tire sa légitimité de sa formation avec des « grands chefs » (étoilé Michelin, restaurants tenus par des élèves de Joël Robuchon), de son succès scolaire (premier de son école en CAP, BEP) et de sa capacité à accompagner les jeunes (enfance sur Paris en « quartiers »). Il a travaillé comme cuisinier en restauration collective et comme manager en hôtellerie restauration, notamment à l'étranger. Il importe ses méthodes de formation de son expérience dans les chaînes hôtelières, notamment les fiches techniques de production.

Le portrait de trois jeunes illustre la diversité des profils accueillis à Agapè. Si les jeunes migrants sont majoritaires en cuisine, on trouve également des jeunes comme Quentin au parcours scolaire en dent de scie.

Dama est malien, il arrivé comme mineur isolé en France en 2015, il avait 16 ans. Titulaire d'un CAP service obtenu en 2017 à Agapè, il y prépare une mention complémentaire en cuisine. Il travaille comme extra pour un traiteur tous les weekends. Il a été recommandé par le responsable de salle. Il apprécie de se sentir valorisé dans sa formation, il est sûr qu'elle lui permettra de valider sa mention. De son point de vue, la formation lui a permis de lever les implicites relationnels du monde professionnel. Il souhaite travailler après avoir validé sa mention.

Diego est en première année de CAP cuisine. Il a 16 ans et a découvert l'EP lors de 2 semaines de stages en 3^e. Il aime la cuisine, son père est pâtissier. Il n'aimait pas trop le collège ni les relations avec ses enseignants. Après son CAP, il souhaite ouvrir son propre food truck itinérant. Il préfère le calme du travail en camion plutôt que les cris du « coup de chaud ». Son apprentissage lui semble utile, il apprécie les retours des formateurs et note toutes les recettes dans un carnet.

Quentin est en 2^e année de CAP en salle, il a 18 ans. En 3^e prépa pro, il fait plusieurs stages en cuisine, ses parents connaissent le milieu professionnel. Il partage la passion de la musique avec son père, par ailleurs magasinier cariste, ils jouent ensemble. Sa mère est employée dans l'administration au CHU. Après la 3^e, il entre en CAP cuisine en lycée hôtelier. Son enseignant est mis à la porte, la promo est reclassée en 2^{nde} bac pro, il n'arrive pas à suivre et arrête sa formation en milieu d'année. L'année d'après, il s'inscrit en bac pro commerce en alternance, mais rapidement son employeur rompt son contrat. Déscolarisé, il ne sait plus ce qu'il veut faire. Sa mère le met en lien avec la mission locale qui lui fait découvrir Asperge. En février 2017, il entre dans l'EP sur le CAP service. L'école aménage son emploi du temps pour qu'il puisse rattraper les cours de première année. Il a 3h30 de cours par jour contre 2h pour les autres. Il compte valider en juin 2018 et continuer avec un CAP cuisine afin de rattraper son « année perdue » en lycée hôtelier. Il estime avoir perdu beaucoup de temps, « à 18 ans [son] frère avait déjà son bac, [lui] il galère à avoir un CAP ». Il apprécie la proximité avec les maîtres-professionnels et la considération qu'ils leur accordent, mais aussi la variété des postes occupés (entre le restaurant, la cafeteria et le food-truck). Il a un regard assez critique sur l'enseignement des matières générales, il estime que le retard sur le programme est important. Il se sent valorisé par les expériences professionnelles vécues comme le gala de l'école de communication. Professionnellement, il hésite encore entre le service, la cuisine ou la musique.

8.4 Centre de formation d'apprenti Cerfeuil

Le centre de formation Cerfeuil existe depuis une trentaine d'années, il relève de la chambre des métiers et de l'artisanat d'un département de la région Pays de Loire. C'est un des plus anciens CFA du département. Il propose 45 diplômes dans 5 secteurs d'activités (alimentation, restauration, tertiaire, métiers d'Art, automobile) et comprend deux sites : le premier est en bordure d'une grande agglomération, le second dans une agglomération de taille moyenne. Il accueille au total plus de 2400 personnes en formation (apprentis et adultes en formation professionnelle). Notre enquête porte sur le CAP cuisine hébergé sur le premier site. Depuis 3 ans, le CFA fait face à une légère baisse des effectifs dans le secteur de la cuisine (perte de 2 classes de CAP en 1 an, effectifs des classes de 10 à 13 contre 15 au maximum). En cuisine, le CFA propose 4 diplômes : le CAP, une mention complémentaire « cuisinier en desserts de restaurant », le bac pro, et le BP.

L'établissement comprend une zone réservée aux ateliers des métiers de bouche (cuisine, boulangerie, charcuterie, poissonnerie ...), une zone pour les métiers de la mécanique et du bois (carrossier, mécanicien, ébéniste, tapissier ...), et des bâtiments de salle de cours. La partie cuisine dispose de trois ateliers de cuisine et d'une salle d'expérimentation (c'est-à-dire un amphithéâtre avec une paillasse qui permet de faire des démonstrations ou des expériences). Les productions pédagogiques sont servies dans le restaurant pédagogique ou vendues en barquettes aux membres du centre de formation.

Les contrats d'apprentis en cuisine ne sont pas enregistrés à la CMA, contrairement aux autres secteurs représentés dans le CFA : ils sont enregistrés à la CCI (Chambre de commerce et d'industrie). Les maîtres d'apprentissage en hôtellerie-restauration sont soumis à une obligation de formation depuis 2013 : avant d'accueillir un apprenti, ils sont tenus d'avoir « le permis de former ». Cette formation de 14 heures doit être mise à jour tous les 3 ans par une formation de 7 heures. Elle porte sur l'accueil de l'apprenti, son intégration et son accompagnement dans l'entreprise, son évaluation. La présentation du permis est obligatoire pour l'établissement du contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. La convention avec la CCI ne semble pas obliger à la détention du permis, ce qui permet aux professionnels du secteur de contourner la réglementation. D'autant plus que le fait d'avoir encadré un jeune moins de 5 ans auparavant dispense de la formation. Mais depuis 2018, tout professionnel encadrant un apprenti, même ayant auparavant bénéficié d'une dispense, doit s'inscrire à la mise à jour de la formation¹⁶.

Les formateurs et la responsable pédagogique déplorent des conditions de formation en entreprise parfois dégradantes pour les apprentis (maltraitance, exploitation, non-respect des conventions collectives, manque de technique culinaire). Le manque de cohésion des organismes représentatifs de la profession ne fait que compliquer la gestion de ces situations.

« J'alerte et je saisis régulièrement les organisations pros avec lesquelles on travaille. Ce qui est un peu pénible dans hôtellerie restauration, c'est que c'est moins clair. Tu vois, le secteur alimentaire, on travaille avec des entreprises, des boulangers qui ont une fédération des boulangers. [...] Nous, dans l'hôtellerie-restauration, il y a pas vraiment de fédération, mais il y a des organisations professionnelles. Il y notamment l'UMI et la FAFI ou le GNI. Nous, on travaille plus avec le GNI, le Groupement National des Indépendants de l'hôtellerie-restauration. On est en très bons termes. On se voit très régulièrement. Je leur parle très souvent de ces cas individuels, mais trop nombreux, pour qu'ils essayent eux aussi

16 Avenant à la convention collective nationale des hôtels, cafés restaurants (HCR) du 30 avril 1997 n° 26 du 13 octobre 2017 relatif au permis de former en alternance. Il est à noter que les chaînes de restauration servant en self-service sont dispensées de cette obligation.

de sensibiliser leurs confrères. Parce que forcément plus ils vont abuser et moins on va attirer les jeunes. » (Lola, responsable pédagogique, CFA Cerfeuil)

Le CFA a peu de relation avec l'éducation nationale. Il participe chaque année à une réunion de cadrage au rectorat, qui regroupe les directions des lycées professionnels, des CFA privés et publics afin d'informer sur l'évolution de programmes ou des modalités d'examen. Les examens se déroulent en ponctuel et sont organisés par le rectorat (convocations des jeunes et des enseignants). En revanche les inspections d'enseignants ne sont pas diligentées par l'éducation nationale. Le statut d'établissement public s'efface devant la tutelle de la chambre des métiers, laquelle dispose d'une organisation nationale CMA France (Chambre des Métiers et de l'Artisanat France) qui produit ses propres recommandations et supports ou ressources pédagogiques. Par comparaison, une UFA (unité de formation pour apprenti) en lycée professionnel public peut recevoir des visites d'inspecteurs de l'éducation nationale.

Nos observations ont porté sur deux classes de CAP en formation initiale (1^{ère} et 2^e années) et trois formateurs. Les ateliers comportent des plans de travail, des pianos de cuisson avec four, un espace de lavage, un tableau blanc et des espaces de rangement. L'un des ateliers communique avec la salle de restauration, il accueille donc le groupe en charge du service du restaurant pédagogique. La nécessité du service implique une relation parfois houleuse avec le groupe en charge du service en salle, suscitant des remarques peu flatteuses.

Les ateliers sont un lieu de passage, ils permettent de desservir les autres ateliers du secteur (boulangerie, charcuterie, etc.), les vestiaires des enseignants et une salle des profs. Les collègues passent et interpellent les formateurs au travail, s'enquière de leurs nouvelles ou échangent des informations propres à la gestion de l'activité (récupération de matériel, répartition des produits de base ...). Les salles de cours sont séparées de cet univers. Les cours de technologie ont donc lieu dans une ambiance très scolaire : salle de classe, élèves rangés le long du mur avant d'entrer, tableau blanc et manuel de cours. Les cours en salle regroupent deux classes de 10 à 12 apprentis chacune, tandis que les séances en atelier se font par groupe classe d'une dizaine de jeunes.



Image 7 : Cours de cuisine – 1ere année CAP

La responsable pédagogique a obtenu une maîtrise en LEA et a travaillé 8 ans comme CPE pour une UFA dans un LP du BTP sur Nantes. Elle envisage son poste actuel de responsable pédagogique pour le secteur de l'hôtellerie-restauration comme une continuité, elle y est depuis 3 ans. Elle s'occupe en partie des jeunes et du recrutement des enseignants. Mais elle reconnaît avoir peu d'influence sur les pratiques pédagogiques.

Sur les 3 formateurs rencontrés, 2 ont une expérience professionnelle longue de cuisinier et aucun n'a suivi de formation de formateur.

Gérard a 47 ans, il est formateur en cuisine au CFA depuis 10 ans. Après un bac littéraire, il s'oriente à 20 ans vers un CAP-BEP de 6 mois en alternance, qu'il complète par un BP en alternance. Il garde un bon souvenir de sa formation, de ce qu'il y a appris comme de la manière dont il a été considéré. Il est engagé 5 ans comme cuisinier en Angleterre ; puis rentre en France pour ouvrir son propre restaurant en zone rurale. Après 6 ans, il ferme, travaille en intérim comme chef, puis entre au CFA comme formateur. Il envisage une reconversion professionnelle comme animateur « qualité hygiène sécurité » : il trouve son activité actuelle fatigante et a « l'impression de tourner en rond ».

Samuel (env. 30 ans) est formateur au CFA depuis 2 ans. Il a fait sa formation initiale en école hôtelière de la 4^e au BTS, puis a passé une licence en sciences de l'éducation en alternance, et un master en valorisation du patrimoine international et français, option gastronomie-vin-tourisme. Il a d'abord travaillé comme critique culinaire pour des guides, puis comme formateur

aux apprentis d'Auteuil et enfin il a participé à la création d'une section école hôtelière dans un lycée professionnel privé. Il aimerait évoluer pour devenir responsable pédagogique. Son expérience professionnelle de cuisinier, il l'a construite essentiellement dans des emplois saisonniers.

Didier est formateur en cuisine au CFA depuis 7 ans, il a 37 ans. Il a passé un CAP, un BEP, un bac pro et un BTS en cuisine. Il a d'abord travaillé comme cuisinier en restaurant traditionnel, puis rapidement il est passé dans une entreprise solidaire employant du public en situation de handicap dans un restaurant. Il avait un statut de restaurateur et moniteur-éducateur. Suite à un reclassement professionnel pour raison de santé, il devient formateur. Après un an aux Apprentis d'Auteuil à Basilic, il entre à Cerfeuil. Il s'occupe de l'enseignement technologique et pratique (en dehors des services pour le restaurant pédagogique).

Parmi les entretiens avec les jeunes, trois concernent ceux de 2^e année, les autres sont issus de la promotion de 1^{ère} année.

Gérard a 17 ans, il est venu en apprentissage par choix et en cuisine par passion. Il avait de bons résultats au collège et ses enseignants ont tenté de le convaincre de continuer en voie générale. Curieux, il s'investit dans des activités culturelles au sein du CFA tout en développant sa professionnalisation dans ses relations avec les professionnels du secteur. Il travaille dans un restaurant de cuisine française. Il veut passer un BP et profiter de son métier pour voyager.

Roger a 16 ans, après un essai en CAP électricité en LP, il se réoriente en cuisine. Ses parents sont restaurateurs, il fait son apprentissage dans le restaurant ouvrier de sa mère. Il trouve l'ensemble de ses encadrants (enseignants et professionnels) disponibles. Il souhaite poursuivre en mention complémentaire dessert dans un autre restaurant, et ensuite travailler pour un cousin en hôtellerie dans le sud du pays.

Katia a 31 ans, elle est Colombienne et avocate de formation. À son arrivée en France, elle s'inscrit en master de droit et travaille en parallèle pour un traiteur. Elle se passionne pour la cuisine, abandonne le droit et entre en apprentissage auprès d'un chef mexicain. Elle compte travailler en cuisine pour financer une reprise d'études (un master en LEA) et pouvoir s'insérer comme assistante juridique. Elle pose un regard critique sur l'absence de pédagogie adaptée à la difficulté scolaire dans le CFA. Si elle apprécie l'apprentissage, elle lui préfère les études universitaires. Son âge gêne un peu la hiérarchie entre formés et formateurs, elle en a conscience et en joue pour faire évoluer les mentalités.

La promotion des 1^{ère} années s'est avérée très désireuse de participer, ce qui a accru considérablement le nombre d'entretien dans cet établissement. Néanmoins, les entretiens révèlent la variété des parcours d'apprentis.

Laure a 17 ans, elle sort de 3^e générale et a redoublé au collège. Elle avait envie de travailler et d'avoir un salaire, elle aimait cuisiner et s'est donc orienté vers l'apprentissage. Elle a découvert le métier dans le bar-restaurant de ses grands-parents. Elle travaille chez un traiteur et préfère les apprentissages qu'elle réalise dans le cadre de son activité professionnelle. Elle a le sentiment de mieux retenir, parce qu'elle répète souvent les gestes, et de mieux en comprendre le sens. Mais elle trouve la tension assez difficile à supporter, surtout en tant que fille. Elle retient de sa formation, qu'il « ne faut pas se faire marcher dessus. La cuisine c'est très très très dur ». Elle hésite entre continuer en bac pro gendarmerie ou travailler en cuisine quelques années avant d'ouvrir son food truck.

Maxime a 17 ans, il a fait un an en plomberie en LP. Il a fait le choix de changer de région, pour revenir vivre chez sa mère. Le manque de place en LP le conduit à chercher un apprentissage. Il travaille dans un restaurant gastronomique. Il économise pour ouvrir son propre restaurant et souhaite poursuivre jusqu'au BTS.

Raymond a 17 ans, il est d'abord inscrit en plomberie en LP dans la région parisienne, mais il se réoriente en cuisine. Le manque de place en LP sur la métropole le conduit vers l'apprentissage, dans un restaurant traditionnel gastronomique. Il pense que le temps passé au CFA lui permet de prendre le temps de travailler sa technique. Il souhaite aller jusqu'au BTS cuisine, et compléter par un diplôme en boucherie afin de trouver plus facilement un emploi.

Simone a 18 ans, elle vient de Cote d'Ivoire et est hébergée en foyer. Elle travaille dans un restaurant associatif de cuisine traditionnelle. Elle se sent à l'aise en pratique, mais moins sur les cours généraux à cause de son niveau de maîtrise de la langue. Elle souhaite poursuivre ses études et continuer à travailler dans le secteur.

Thierry a 17 ans, il a commencé par un bac économique et social, et s'est réorienté en cuisine, en partie suite à des difficultés scolaires. Il travaille dans un self gastronomique. Il trouve la formation en cuisine un peu trop centrée sur la tradition. Il souhaite poursuivre en BP ou bac pro.

Valentine a 16 ans, elle voulait entrer en lycée hôtelier, mais n'a pas été retenue. Elle s'est inscrite en alternance pour « éviter la déscolarisation ». Elle dessine un rapport ambivalent au

métier : « Parce que je rêvais de faire ça depuis toute petite. Donc j'y suis, je regrette un peu. Je me dis t'aurais dû écouter des gens qui disaient : « ça va être dur, tu vas souffrir, tu vas voir ». Au final, je suis assez contente d'être là parce que je me dis ça c'est bien passé, je suis une tête de mule et je suis contente d'être là ». Elle vit en famille d'accueil et n'a pas toujours grandi en France. La cuisine constitue une sorte de lien avec sa famille d'origine. Elle travaille dans un restaurant- bar à vins. Elle veut aller jusqu'au bac pro.

Gildas a 16 ans, il a commencé la cuisine après avoir dû arrêter le lycée général suite à des problèmes familiaux. Il a un oncle qui est cuisinier. Il a un rapport assez distant avec le CFA, le niveau lui semble facile, il préfère se concentrer sur les apprentissages liés au métier. Les semaines de cours lui permettent de récupérer du rythme en restaurant et de perfectionner ses techniques de cuisine. Il hésite sur sa poursuite, notamment à cause des risques en termes d'usure du corps dont il fait déjà les frais.

8.5 Lycée professionnel Basilic

Le LP Basilic est un établissement privé sous contrat relevant de la fondation d'Auteuil. Sans refaire l'histoire de la Fondation Orphelins – Apprentis d'Auteuil, un rappel des grandes orientations permet de comprendre le fonctionnement du lycée enquêté. Ce dernier porte le nom d'un des premiers dirigeants de la fondation.



Image 8 : lycée hôtelier Basilic

Le LP Basilic a été créé tardivement, en 1986, en tant que lieu d'accueil (internat) et lieu de formation initiale pour les métiers de la restauration et les métiers du cheval. La partie agricole a été délocalisée sur un deuxième site et le site historique est devenu un lycée hôtelier. Les deux se trouvent à 10 km l'un de l'autre, en périphérie d'une métropole des Pays de Loire. Le lycée hôtelier se complète d'un internat (70 internes), et accueille une plateforme d'aide aux décrocheurs (pôle d'insertion et de rescolarisation – PIEC), une MECS (maison d'enfant à caractère social), un centre de loisirs ainsi qu'une congrégation de sœurs indiennes. Des éducateurs et une psychologue viennent compléter l'équipe de vie scolaire. Le budget repose en grande partie sur des dons et des subventions (défiscalisation, taxe d'apprentissage), mais aussi sur le contrat d'association avec l'État pour les salaires des enseignants titulaires, et enfin sur les frais de scolarité (tarifs 2019-2020 pour l'année : externe 930€, demi-pensionnaire 2000€ et interne 3000€). La fondation peut aider certaines familles à payer la scolarité, et des actions sont menées pour réduire le coût des projets pédagogiques (type voyage scolaire) via des ventes de produits par exemple. L'établissement emploie à la fois des enseignants avec le statut de PLP et des contractuels sur des contrats d'un an renouvelable (délégation auxiliaire – poste resté vacant à l'issue du mouvement de l'emploi des titulaires). Le responsable pédagogique, comme l'enseignant que nous avons accompagné pendant quelques jours, ont défendu la capacité de la fondation à accueillir un public en difficulté. Capacité, semble-t-il, reconnue par les établissements de l'agglomération qui lui adressent des élèves dont ils ne peuvent plus assurer la scolarité.

Le LP hôtelier accueille sept spécialités de diplômes. En voie scolaire, on trouve deux CAP (Commercialisation et services en hôtel-café-restaurant ; Cuisine) et deux bacs pros (Cuisine ; Commercialisation et services en restauration). Le CAP cuisine est également proposé en apprentissage ainsi qu'un CAP pâtissier et une mention complémentaire en cuisine (desserts de restaurant). Notre enquête a porté sur le CAP cuisine par voie scolaire.

L'établissement dispose de plusieurs cuisines et d'un restaurant pédagogique. Les CAP travaillent dans la cuisine du rez-de-chaussée qui se compose d'un espace central avec le piano de cuisson et des plans de travail autour, il dessert différentes pièces : celles de la plonge, des préparations froides, des desserts, une réserve disposant également de plans de travail et d'un évier. Il y a également un petit bureau fermé pour l'enseignant. Les cours théoriques ont lieu dans des salles de classe (situées dans les autres parties du bâtiment) ou dans le centre de documentation.



Image 9 : Service du midi

Le responsable pédagogique (env. 63 ans) a un cursus en cuisine dans des écoles hôtelières (CAP, BEP, brevet de technicien d'hôtellerie). Il travaille ensuite en cuisine, puis comme gérant de restaurants. Quand il se fait embaucher comme formateur aux Apprentis d'Auteuil, en 1988, l'établissement vient d'ouvrir ses portes, il ne dispose pas encore d'une reconnaissance par l'État. L'établissement d'un contrat passe par la diplomation des enseignants et le passage d'un concours national. Renaud passe donc un BTS par correspondance, puis le concours de PLP en externe et l'obtient. Il devient par la suite chef des travaux et adjoint de direction en conservant quelques heures d'enseignement.

L'enseignant, Pierre (env. 50 ans) a beaucoup travaillé comme cuisinier à l'étranger et s'est tourné vers l'enseignement par vocation il y a 20 ans. Il a passé des diplômes en formation continue, jusqu'au niveau master et a obtenu le statut de PLP après son arrivée dans l'établissement. Il garde un pied dans ses réseaux professionnels (Académie culinaire de France, lien avec les restaurateurs de l'agglomération). Très engagé sur les questions d'enseignement comme sur l'évolution du métier, il porte différents projets pédagogiques qu'il harmonise aujourd'hui avec la mise en œuvre du chef d'œuvre. Il jouit d'une position forte dans l'établissement. Pour lui, l'autonomie est une des clés pour former des professionnels, il n'hésite pas à laisser ses jeunes seuls plusieurs minutes pendant le service pour leur apprendre à prendre des décisions.

Les jeunes que nous avons rencontrés sont en 2^e année de CAP. La promotion compte trois filles pour huit garçons.

Alphonse a 17 ans. Après un parcours en SEGPA dans un collège privé, dans lequel il a été sensibilisé aux métiers du bâtiment et à ceux de l'hygiène, service à la personne et de l'alimentation, il choisit la cuisine. Son entrée dans le LP repose visiblement sur un accord entre les deux établissements. Il souhaite poursuivre en bac pro, par souci de montrer qu'il en est capable, parce que ça montrerait son niveau. Il se sent bien accompagné dans le LP, parce « c'est carré et strict », parce qu'il n'y a pas « de débordement [ni pour lui, ni pour] les autres ».

Arsène a 18 ans, il a fini son collège en DIMA (Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance) au lycée agricole des Apprentis d'Auteuil. Il dit que ça lui a redonné le goût d'apprendre. Il aime le métier, son père et son beau-père sont de la partie (cuisine et service). Il a envie de se retrouver en milieu professionnel pour avoir du rythme, pour ce que ça lui demande. Il apprécie les enseignants qui lui donnent des responsabilités. Il a choisi le LP pour sa proximité avec son domicile, mais envisage désormais de continuer en apprentissage pour son bac pro. Il a déjà choisi son CFA, lequel a une étroite proximité avec son LP : l'UFA implanté dans le lycée fonctionne avec des formateurs de cuisine du CFA Cerfeuil.

Derick a 19 ans, il a une reconnaissance de handicap. Il a passé un CAP opérateur logistique, mais il a préféré se réorienter ensuite en cuisine, par attrait pour l'image du métier qu'il a découvert dans les mangas. Il trouve que la formation est dure, en général comme en professionnel notamment à cause de ses problèmes de coordination (il souffre de dyspraxie) et de concentration. Les enseignants souhaitent le réorienter en APR (agent polyvalent de restauration), ils ne parviennent pas à le préparer pour les épreuves techniques et pratiques. Ses stages ont lieu dans la restauration collective et dans la cuisine il est cantonné à des tâches simples (pliage de papier cuisson par exemple).

Léopoldine a 17 ans, elle vit en famille d'accueil. Elle a fait ses dernières années de collège en SEGPA durant lesquelles elle a multiplié les stages dans la restauration (cuisine et pâtisserie). Ne se sentant pas prête pour un apprentissage, elle a préféré le lycée hôtelier, plus proche de chez elle. Elle voudrait faire une mention complémentaire en desserts à l'assiette pour renouer avec la pâtisserie, voire se former en chocolaterie. Elle trouve important de passer des diplômes pour diversifier ses compétences.

Marcel a 18 ans, il a fait ses classes de 4^e et 3^e en SEGPA, et a utilisé ses stages pour explorer le monde de la production alimentaire (boulangerie, self, restaurant ...). Il est issu d'un milieu ouvrier / employé. Le choix du CAP vient d'une peur de ne pas être assez bon pour suivre les

cours de bac pro. Il hésite néanmoins à tenter le bac pro l'année prochaine. Il préfère la formation en LP, car il avait peur de ne pas suivre le rythme en apprentissage.

Nina a 17 ans, elle a fait un collège général et a redoublé sa 4^e. Ses parents sont dans le milieu de la restauration, elle est entrée au LP (et dans la voie professionnelle) en partie parce que c'est le seul établissement à l'avoir accepté. Elle préfère les périodes en entreprise, aurait voulu un apprentissage, mais ses parents la trouvaient trop jeune. Elle préfère que ses actions aient un but externe comme servir à manger à une personne plutôt que de travailler la technique en soi. Elle souhaite poursuivre en bac pro, toujours en lycée hôtelier pour des raisons familiales. Si elle avait pu, elle aurait cherché un apprentissage.

8.6 École de production Edelweiss

Edelweiss appartient à une structure de l'enseignement privé agricole catholique, du même nom, qui comprend sept sites de formation au sein d'un même département (en Pays de Loire). À l'origine, cette structure a été créée par les Frères Saint-Gabriel en 1923. Elle se déploie dans plusieurs villes du département dès les années 1960, déploiement renforcé à partir des années 1980 par le soutien du Conseil départemental qui souhaite répartir l'offre de formation dans ce département à dominante rurale. Dans les années 2000, l'établissement diversifie son offre en proposant des services extrascolaires et devient un groupe. Il regroupe désormais trois structures associatives, une pour l'éducatif, une pour l'hébergement (résidences étudiantes, foyers de jeunes travailleurs), et une pour les loisirs (piscine, activité équestre).

L'EP ouvre en 2013, c'est la première du Grand Ouest. Elle offre aux jeunes la possibilité d'obtenir un titre professionnel et/ou un CAP (seulement depuis 2018). Des trois formations en CAP assurées à l'origine (ouvrier paysagiste, agent polyvalent de restauration, agent de maintenance des bâtiments), seuls deux sont encore proposés. La formation APR ne s'inscrivant pas dans la démarche des écoles de production (la dimension « sur terrain » étant déléguée à une société de restauration collective), elle a dû être refondée pour que l'école conserve son label.

L'école de production Edelweiss constitue un exemple des écoles de production adossée ou intégrée à un établissement. À la différence des deux précédents types d'EP, l'école n'a pas de statut propre. Elle est rattachée à une association de loisirs, elle-même intégrée à un groupe

d'établissements. Ce dernier accueille au total 1200 élèves, stagiaires et étudiants. L'EP et ses 29 élèves (2018-2019) ne représentent donc qu'une toute petite part de l'activité pédagogique de l'ensemble, principalement structuré autour d'un lycée agricole privé (LPA) sous contrat avec l'État. 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 ci-après) ; le reste étant apporté par la Région, la taxe d'apprentissage et des 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'EP 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 d'Edelweiss 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 du LPA Edelweiss).

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. Elle le calque 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. Ainsi, les cours ne sont pas dispensés le mercredi après-midi (absence de bus scolaire) et les jeunes ont toutes les vacances scolaires. Pendant ces périodes, les MP et les enseignants ont une obligation de présence qu'ils mettent à profit pour préparer les enseignements.

Par ailleurs le groupe peut constituer un débouché pour les activités de l'école de production. C'est le cas avec Edelweiss 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. L'ambiguïté du rôle de l'EP dans la gestion du groupe se retrouve jusque dans sa localisation : elle occupe en sous-sol les anciens locaux du service d'entretien des bâtiments et des espaces verts du groupe.

La structure 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. En paysage, l'activité quotidienne se cantonne majoritairement à de l'entretien, elle ne contient peu ou pas de création, ce qui manque pour la formation. À l'origine, l'EP avait quelques clients extérieurs, mais des problèmes d'exécution des travaux ont amené un recentrage de l'activité au sein de la structure d'accueil. L'objectif de l'école est de pouvoir, à terme, à nouveau s'ouvrir sur l'extérieur afin d'être plus en phase avec le modèle affiché (trouver de nouveaux clients, de nouveaux prescripteurs et explorer d'autres branches professionnelles). Les élèves sont régulièrement sensibilisés au savoir-être professionnel, à la sécurité et certaines activités impossibles en raison de leur âge ou de l'équipement. Cela amène les MP à refuser certains travaux (par exemple, le travail en hauteur par manque d'équipement adapté).

L'équipe pédagogique comprend trois MP (deux en paysage, un en bâtiment – un deuxième MP en bâtiment était en attente de recrutement), deux formatrices en « compétences transversales » qui encadrent au total entre 25 et 30 jeunes et un responsable pédagogique. Ce dernier, Alexandre, se présente comme le directeur bien qu'il dépende d'un responsable de la structure ; ses collègues ont du mal à le considérer comme tel. Les tensions sont palpables, et clairement explicitées dans les entretiens. Entre le début et la fin de l'enquête, il sera arrêté pour longue maladie.

Alexandre a 53 ans, il a un BEP en électricité, un CAP en plomberie-chauffage. Il a travaillé à son compte et en entreprise, il a encadré des équipes, des jeunes en apprentissage. Arrêté suite à un grave accident du travail, il se reconvertit, passe un titre professionnel de formation pour adulte en 2015. Il est sollicité pour prendre la direction de l'EP en 2016 et accepte. Il s'occupe du recrutement des jeunes, de leur gestion au quotidien. Il a rencontré des problèmes de violences avec les jeunes (entre eux et vis-à-vis des formateurs) et s'engage pour avoir les moyens d'y faire face (passage temporaire d'une psychologue dans la formation, intervention d'une association de développement personnel). Il s'est lui-même formé à la PNL¹⁷.

Raphaël (env. 35 ans) est MP depuis 4 mois. Il s'est formé en paysage jusqu'au niveau BTS, il a travaillé dans les secteurs privé et public, et il a dirigé sa propre entreprise pendant 10 ans. Lorsqu'il était employé d'un conseil départemental, il a eu l'occasion d'encadrer des détenus

17 Programmation neurolinguistique : technique de psychologie appliquée qui permet de modifier les schémas de pensée afin de mieux communiquer avec les autres.

travailleurs. Il est venu là par choix, besoin de changer de vie et envie de transmettre son expérience. Très actif dans l'école, il négocie avec les fournisseurs locaux pour renouveler l'équipement (matériels et EPI), invite des recruteurs, organise des simulations d'entretiens d'embauche. Son enthousiasme et son autonomie sont source de tensions avec le responsable pédagogique. D'ailleurs, quand il parle du « directeur » au cours de l'entretien, il ne fait pas référence au responsable pédagogique, mais au directeur du LPA qui accueille l'EP.

L'EP accueille des élèves dès l'âge de 15 ans même si, en général, ils ont entre 17 ans et 19 ans. La plupart des jeunes sont adressés par des structures sociales locales. Un système de parrainage entre jeunes de différents niveaux vient compléter l'encadrement des MP. L'EP a fait le choix des groupes de niveaux (tant pour les cours généraux que pour les ateliers pratiques) qui mêlent 1^{ère} et 2^e années. L'adaptation au métier est parfois compliquée en paysage, d'autant plus que certains jeunes ont peur des machines. L'école cible le recrutement de jeunes en difficultés sociales, juridiques ou scolaires. Les termes des structures spécialisées fleurissent dans les entretiens : SEGPA, ULIS, IME, ITEP, SESSAD, STEMOM, PJJ, MNA¹⁸. Les jeunes interrogés décrivent pour la plupart un rapport distant à l'apprentissage scolaire, mais une relation positive à la formation professionnelle. Ils regrettent en revanche le manque d'équipement de l'école et sa vétusté, ainsi que la petitesse des locaux.

Louis a 16 ans, il est en 2^e année et prépare le CAPA jardinier paysagiste. Il a de la famille dans ce secteur d'activité (oncle, cousin). Il a fait une 3^e PP¹⁹ et souhaitait préparer un CAP en apprentissage. N'ayant pas trouvé d'entreprise, l'EP est apparue comme une solution de secours. Il a découvert par hasard, ayant des amis dans le lycée agricole. Il apprécie les heures passées sur le terrain et la proximité avec les formateurs professionnels. Il hésite entre travailler à l'issue de son CAP ou continuer en bac pro par apprentissage.

Axel a 16 ans, il est en 1^{ère} année en paysage. Après le collège, il s'est d'abord orienté en bac pro technicien d'études en bâtiment pour devenir maître d'œuvre par voie scolaire. Au bout d'un an, il se réoriente en paysage qui lui semble mieux lui convenir. Il a choisi l'EP « parce que [il n'est] pas un grand fan de l'école ». Il apprécie de voir le résultat de son travail à la fin

18 Sections d'enseignement général et professionnel adapté, Unités localisées pour l'inclusion scolaire, Institut médico-éducatif, Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique, Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile, Services Territoriaux Educatifs de Milieu Ouvert, Protection judiciaire de la jeunesse, Mineurs non accompagnés.

19 Classe de 3^e dite « préparatoires à l'enseignement professionnel ».

du chantier, l'ambiance et la relation avec les formateurs. Il souhaite continuer en bac pro par apprentissage.

Léon est en 1^{ère} année, son père est ouvrier, mais il est le premier à se diriger vers ce secteur. Il a découvert le métier par lui-même, il n'aime pas trop les cours : il leur préfère l'activité professionnelle. Il se sent valorisé dans cette formation : ses formateurs sont compétents, ils ont de l'expérience, ils lui donnent de l'autonomie et lui font confiance.

Samuel est en 2^e année, il sort d'IME. Il a découvert l'EP par un ami qui y était l'an passé. Il s'est intéressé au paysage durant ses années en IME. Il aurait voulu devenir agriculteur, mais il semble que la formation lui soit inaccessible, car trop difficile. Il apprécie le caractère sérieux de l'activité professionnelle : « Quand on est au travail, on est au travail. On rigole un peu quand même, mais quand on est dans le travail, on est vraiment dans le travail. On déconne pas quand on est au travail ».

8.7 Centre de formation d'apprenti Narcisse

Créé en 1968, le Lycée Narcisse est un établissement public rattaché au ministère de l'Agriculture. L'établissement propose des formations du CAP à la licence professionnelle par voie scolaire (LPA), en apprentissage (CFA) et en formation pour adultes (CFPPA). Les enseignants du lycée n'ont pas le même statut que les formateurs du CFA. Les modes de fonctionnement (calendrier de recrutement, organisation pédagogique) varient également.

L'établissement dans son ensemble comprend une exploitation agricole de 130 hectares, dont quatre ateliers de production et un magasin de vente certifiée agriculture biologique. L'engagement sur les enjeux environnementaux (agroécologie, alimentation, biodiversité) s'observe dans les formations comme dans la gestion de l'établissement. Il emploie 150 personnels pour 800 personnes en formation et propose des formations dans les domaines de l'agriculture et du paysage du CAP au BTS.

En voie scolaire, le lycée propose le bac général « Biologie-écologie », le bac technologique STAV (agronomie, étude du vivant et de l'environnement) et deux bacs professionnels (Gestion des Milieux Naturels et de la Faune et Technicien-Conseil Vente en Alimentation). On trouve également deux BTS (Gestion et Protection de la Nature, Technico-commercial « Produits Alimentaires et Boissons »).

En alternance, les spécialités proposées par le CFA sont réparties entre l'agriculture et l'aménagement paysager. En agriculture les diplômes vont jusqu'au BTS : CAPA « Métiers de l'Agriculture », bac pro « Conduite et Gestion de l'Entreprise Agricole », BP « Responsable d'Entreprise Agricole », CS OVINS Viande et BTSA « Analyse, Conduite et Stratégie de l'Entreprise agricole ». En paysage, ils s'arrêtent au BP : CAPA « Jardinier Paysagiste », BPA « Travaux d'Aménagements Paysagers », bac pro « Aménagements Paysagers », BP « Aménagements Paysagers », CS « Constructions Paysagères ».



Image 11 : Halle paysage

Nos observations et entretiens ont concerné la section CAPA jardinier-paysagiste par apprentissage. Les observations de pratique se sont concentrées autour de la halle paysage-environnement : un bâtiment récent de 800m², labellisé HVE²⁰, dédié aux formations en aménagements paysagers, à la gestion et l'entretien des espaces naturels, à l'environnement. Facilement identifiable avec son bardage bois, il se situe au milieu de l'aire de 7000 m² réservée à la pratique : conduite d'engin, techniques de construction paysagère (muret, dallage, pavage, etc.). Il s'avère que plus de la moitié des apprenants (élèves, apprentis, adultes) de l'établissement l'utilisent dans le cadre de leur formation. Les équipements sont en bons états et multiples. La halle comprend une salle de cours pour l'agroéquipement (petits moteurs, etc.), une salle réservée à l'apprentissage de la reconnaissance des végétaux, deux ateliers pédagogiques (travail du bois et du fer), deux hangars de stockage (débroussailleuses, tondeuses, tracteurs, etc.), des vestiaires et une salle des profs. Les cours théoriques ont lieu soit dans les salles dédiées de la halle, soit, dans des salles de classe polyvalentes au sein du LPA.

Lorsqu'un nouvel enseignant est recruté, l'établissement l'inscrit théoriquement à une formation en plusieurs modules appelée TUTAC (tutorat des agents contractuels). Conçu

comme un appui à la prise de fonction dans les établissements agricoles il présente les différents établissements de la voie professionnelle agricole, pose les bases d'une préparation de cours, propose des ressources en lignes et des regroupements disciplinaires. Dans la réalité, les formateurs rencontrés l'ont suivi soit partiellement, soit après une ou deux années d'exercice dans l'établissement. La solidarité entre les formateurs joue donc un rôle important : le partage des cours est devenu une règle tacite. Les enseignants défendent une vision du métier, notamment du végétal et du local et se heurtent à la défiance des jeunes dont les pratiques en entreprise privilégient le minéral et les végétaux décoratifs non représentatifs de la région.

Aurélië (env. 35 ans) est formatrice en paysage depuis quelques années. Malgré l'impression de n'être pas douée pour les études, elle a fait une licence d'histoire après un bac économique et social. Ne se projetant pas dans une carrière d'enseignante, elle s'oriente vers un BTS Aménagement paysager, qu'elle complète par une licence professionnelle. Elle enchaîne les contrats à durée déterminée dans le métier pendant deux ans, travaillant majoritairement sur le terrain (et non en bureau d'études). À cours d'opportunité, elle accepte un poste de moniteur en MFR. Elle y suit une formation proposée par la structure. Au bout de 5 ans dans des établissements différents, elle travaille un an dans un centre de détention, toujours comme formatrice en CAP paysage. Elle est dans l'établissement depuis deux ans, un dans le LP, un dans le CFA.

Adèle (env. 32 ans) enseigne dans le CFA depuis 11 ans. Très investie elle prend en charge le programme Erasmus et emmène chaque année des jeunes sur un chantier au Maroc. Après un bac STAE, elle a continué par un BTS Aménagement paysager puis par un certificat de spécialisation comme concepteur paysagiste. À la recherche de son premier emploi, elle débute au CFA et y restera.

Olivier (env. 40 ans) est formateur et responsable de la filière paysage du CFA. Après un bac scientifique et un échec à l'université, il rentre sur le marché du travail. Il suit le BTS Aménagement paysagers en formation d'adulte, travaille un peu en entreprise et entre au CFA par cooptation il y a 18 ans comme formateur paysage et agro équipements. En tant que responsable de filière, il gère les emplois du temps des classes, des formateurs, l'organisation des examens et l'évolution de la filière. Par exemple, la politique d'admission des jeunes tout au long de l'année oblige à organiser les cours en modules distincts, ce qui a des contraintes importantes dans un domaine comme le paysage : le manque de flexibilité des modules entre

en contradiction avec la part aléatoire des conditions météorologiques et des cycles des végétaux.



Image 12 : Travail de dallage

Les entretiens avec les jeunes se sont déroulés en deux sessions collectives. Ce sont des premières années de CAP. Dans la première, les jeunes ont des profils et des discours assez redondants. Ils viennent majoritairement de 3^e prépa-professionnelle ou de SEGPA. Ils ont choisi l'apprentissage pour avoir un salaire et pour réduire le nombre d'heures de cours à suivre, pour résumer : « On va pas en cours et puis on est payé ». Ils ont choisi des entreprises suffisamment proches de chez eux pour s'y rendre en scooter ou en moto. Seul l'un d'entre eux veut poursuivre en BP pour pouvoir ouvrir sa propre entreprise, les trois autres préfèrent aller travailler et trouver un CDI. Ils sont intéressés pour ouvrir leur entreprise, mais peut-être plus tard, ou alors pour éviter le spectre du chômage. Les parents sont ouvriers ou employés, mais l'un d'entre eux à un père informaticien. Sur les quatre, deux ont des relations proches dans le milieu agricole ou paysager (famille ou amis de la famille) : « moi j'ai de la famille dans l'agricole, mais c'est différent. Nous on plante des fleurs, mais ... on travaille chez des particuliers, eux ils travaillent chez eux » (Benjamin, 16 ans, CAPA JP). Ce jeune ne compte pas rester dans le paysage, il s'y plaît, il aime les plantes, mais il veut devenir maître-chien depuis longtemps et attend de pouvoir se réorienter.

Le second groupe comprend trois jeunes : Axel, Brian et Clément. Brian a 16 ans, il s'est dirigé vers le paysage parce qu'il aimait jardiner, être à l'extérieur. Il a obtenu son apprentissage par les relations de son père (électricien). Axel a 16 ans, a découvert le paysage par hasard, lors de ses stages de 3^e, c'est l'un de ses maîtres de stage qui a accepté de le prendre en apprentissage. Clément a 15 ans, il sort de MFR, son père est jardinier-paysagiste et l'a initié au métier très jeune. Il fait son apprentissage dans son entreprise. Les deux derniers souhaitent poursuivre en BP pour avoir un meilleur salaire et ne pas rester en bas de l'échelle. Clément projette également un CS élagage pour avoir plus d'opportunités.

8.8 Lycée d'enseignement général, technologique et professionnel agricole Bardane

Le Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole et Professionnel (LEGTAP) Bardane est un lycée agricole privé d'obédience catholique (fondé en 1953 par la congrégation des Frères de St Gabriel). Il s'étend sur trois sites sur un département des Pays de Loire, dans des communes rurales. L'établissement dispose également d'un pôle de formation continue. Le lycée accueille 700 élèves (dont plus de la moitié sont internes), de la 4^{ème} à l'enseignement supérieur, et compte même une école de production en son sein (formation ouvrier du paysage – soutenue financièrement par la fondation Saint Matthieu). Il a établi des partenariats avec différentes institutions de la région : le groupe Edelweiss (avec qui il partage les mêmes fondateurs) pour certaines spécialités de formation ainsi que pour des activités extrascolaires, une faculté de géographie et une école supérieure d'agriculture.

La formation est payante de 297 € et 259 € par mois pour un élève demi-pensionnaire et entre 224 € et 185 € pour un externe (tarifs 2019-2020). En tant qu'établissement catholique, le lycée propose une pastorale et des cafés philos. Les classes de 4^e et de 2^{nde} comprennent chaque semaine une heure de « réflexion » où est abordée la vision chrétienne de thèmes sociaux. Les classes de CAP ne sont pas concernées. L'établissement propose des formations de la 4^e au BTS, en voies générale et professionnelle : deux CAP (jardinier paysagiste et métiers de l'agriculture), six bacs pros (production animale, viticulture, horticulture, gestion des milieux naturels et de la faune sauvage, aménagement paysager, service à la personne), un bac scientifique, un bac technologique (STAV) et deux BTS (viticulture, œnologie ; gestion et protection de la nature).

Le parking est un lieu central de l'établissement. Les jeunes se regroupent autour d'une voiture, d'un scooter et discutent. Ils le traversent pour aller des salles de cours aux espaces de TP, ou pour sortir de l'établissement. Les « A » fleurissent à l'arrière des voitures, mais ne constituent qu'une minorité des véhicules. En revanche le coin des vélos, motos et scooters est bien rempli. Le parking sépare le bloc des bâtiments d'enseignement en classe (et dans lesquels on trouve également l'administration, la vie scolaire, l'internat et les espaces de restauration) et les bâtiments des paysagistes comprenant un petit bureau pour les enseignants, un atelier, cinq

vestiaires, une grange habitant le matériel agricole et une petite serre vitrée. Les bâtiments dédiés à la pratique professionnelle encadrent un espace central constitué de trois immenses serres : elles servent principalement aux exercices de dallage.



Image 13 : Serres couvertes pour travailler le dallage ou la création

La section jardin-paysage est coordonnée par Constance (env. 35 ans) qui assure également le suivi des CAPA et une partie de leur formation. Elle porte également le programme Erasmus. Sa formation est plutôt généraliste, après un bac scientifique, elle continue dans une école d'ingénieur privée. Elle travaille ensuite 6 mois comme conductrice de travaux, mais attirée par l'enseignement, elle accepte un poste de formatrice - coordinatrice dans un lycée agricole pour ouvrir une filière en paysage. Titularisée, elle y reste 7 ans, puis demande une mutation dans la région il y a 3 ans. Elle a passé le concours pour avoir un meilleur statut et donc un meilleur salaire. Elle a un regard assez critique sur l'apprentissage où les jeunes « en général ils sont traités à faire de la brouette », contrairement à la formation en LP. Récemment élue au sein du conseil municipal de sa commune, elle bénéficie d'une dispense et assure donc moins de cours.

Kelly (env. 53 ans) a un bac scientifique et un BTS entreprise de jardin et pépinière. Elle travaille cinq ans dans une entreprise de paysage (bureau d'études), et y encadre des stagiaires ou des apprentis. Attirée par l'enseignement, elle entre en 1993 au LP comme contractuelle. Comme il lui faut un niveau licence pour enseigner et qu'il n'existe aucune licence en paysage à ce moment-là, elle passe une licence administration économique et sociale proposée par l'IFEAP (Institut de formation de l'enseignement agricole privé). Elle doit attendre quelques années pour que de nouveaux postes soient proposés au concours et le passe en 2002. Son mari

étant paysagiste, elle reste « toujours en contact avec le terrain ». Elle enseigne principalement les savoirs théoriques de la profession aux CAPA.



Image 14 : création pour les portes ouvertes

Romain a 16 ans, il est en 2^e année de CAPA JP. Après une 3^e générale dans un collège public, il envisage de s'orienter vers un bac pro de garde forestier, mais son dossier étant refusé, il choisit le paysage. Il est plutôt content de cette réorientation, il pense que la formation aurait été trop scolaire pour lui. Ses parents dirigent un camping, mais c'est par un autre membre de la famille qu'il a découvert le métier. Il vient de loin pour suivre la formation (70 km) et passe la semaine en internat. Il le fait parce que l'établissement a bonne réputation, il pense que ça lui ouvre des portes pour les stages ou le travail. Il pense continuer en bac pro après son CAPA, mais en apprentissage. Il a déjà trouvé son patron.

Kerwan a 16 ans. Après sa 3^e dans un collège privé, il a toujours voulu s'orienter vers l'agricole et s'est finalement décidé pour le paysage (notamment parce qu'il pense que c'est difficile de s'installer comme agriculteur quand on n'a pas de terre de famille – ses parents sont ATSEM et chef d'équipe en électromécanique). Il choisit l'établissement parce qu'il voulait un LP avec une bonne réputation, qui fasse sérieux (c'est-à-dire avec des locaux propres et un « vrai » CDI). Il trouve les cours trop faciles et a donc demandé à passer en 1^{ere} bac pro. Mais il veut le faire en apprentissage, toujours dans l'établissement.

Alan a 17 ans, après une 3^e prépa-professionnelle agricole dans un établissement privé, il choisit le paysage pour travailler en extérieur. Ce sont ses parents (chauffeur routier et hôtesse de caisse) qui l'ont envoyé en agricole au vu de ses difficultés : depuis la primaire il bénéficie d'une AVS. Il ne sait pas ce qu'il fera après son CAPA.

Conclusion de la troisième partie

Les monographies sont situées sur des secteurs géographiques similaires en fonction des métiers étudiés. Ainsi le métier d'usinage concerne uniquement des établissements du Sud Est, tandis que la cuisine et le paysage sont concentrés sur une région de l'Ouest. La variété des caractéristiques des établissements (privés, publics, laïcs, catholiques, agricoles, apprentis d'Auteuil, école de production) peut prêter à confusion. Il apparaît que celle-ci influe peu sur l'engagement des formateurs en faveur des classes de CAP : de fait, malgré les discours de certains établissements privés concernant la qualité de leur accompagnement, aucune différence significative n'est à relever de ce point de vue.

Les taux d'encadrements varient en fonction des types de modèles : en lycée professionnel comme en centre de formation d'apprenti, il faut compter un formateur pour 10 à 12 jeunes dans les enseignements professionnels. En école de production, les ratios sont très variables, ils vont d'un formateur pour 3 à 12 jeunes. Le fort taux d'encadrement en école de production est justifié par le type de public (ainsi Gallium double le nombre de formateurs en première année pour mieux suivre les entrants), mais aussi par la nécessité d'assurer la production (Asperge a embauché plusieurs cuisiniers professionnels pour assurer le suivi des divers points de vente).

Une différence notable entre les modèles de formation, nous le verrons un peu plus loin, réside dans le rapport à la socialisation et à l'intégration dans le milieu professionnel : ces dimensions impactent autant la posture que l'identité des formateurs et influent également sur le vécu des jeunes en formation. De plus, au-delà du taux d'encadrement, c'est dans le temps passé avec un même formateur qui constitue la principale différence entre les modèles de formation. En CFA, les jeunes ne rencontrent les formateurs professionnels que quelques heures par semaine (une à deux journées), et ce, une fois toutes les trois semaines. En LP, les élèves rencontrent leur enseignant plusieurs fois dans la semaine. En EP, les jeunes passent l'essentiel de leur journée avec le même maître-professionnel.

Partie IV : Formateurs et élèves peuvent-ils s'émanciper de la forme scolaire ?

L'histoire de la formation professionnelle permet d'aborder la tension entre une forme scolaire et une forme professionnelle pour reprendre la notion de Jellab (2008). Mais ce qui importe, c'est de comprendre comment les acteurs abordent aujourd'hui cette tension. Parviennent-ils à s'en émanciper ou domine-t-elle leur activité ?

Partant du postulat qu'une émancipation de la formation professionnelle initiale vis-à-vis de la forme scolaire ne peut se faire hors de la mise en œuvre quotidienne des acteurs, nous nous interrogeons sur leurs actions en situation d'apprentissage / de transmission. Comment vivent-ils les différentes tensions et les logiques qui structurent la formation professionnelle et la traversent ? Les subissent-ils ou les incorporent-ils ? Y adhèrent-ils ? Y a-t-il une différence de vécu entre les formateurs et les jeunes ?

Nous aborderons cette question sous plusieurs angles : nous traiterons d'abord des formateurs afin de qualifier la population de cette étude et d'étudier la mise en œuvre des enseignements professionnels. Puis, nous étudierons le point de vue des jeunes ainsi que la manière dont ils s'approprient les enjeux académiques et l'univers professionnel. Enfin, nous aborderons la question des modalités pragmatiques de l'émancipation de la formation professionnelle initiale.

Chapitre 9 : Comprendre la mise en œuvre des enseignements professionnels

Pour étudier la mise en œuvre des enseignements professionnels, il convient de comprendre quelles en sont les différentes composantes : acteurs, supports, environnements sont autant d'éléments qui composent et influent sur la réalité des pratiques.

9.1 Formateurs professionnels : du professionnel à l'enseignant

Cette sous-partie s'appuie sur les entretiens réalisés auprès de formateurs en centre de formation d'apprentis, de professeurs de lycée professionnel et de maîtres-professionnels. Les maîtres-professionnels ont tous une expérience solide dans leur métier d'origine qui, de fait, constitue l'élément principal de leur embauche dans les écoles de production. En revanche, seulement quelques-uns ont suivi une formation de formateur. Nous avons retrouvé cette configuration chez les formateurs de centre de formation d'apprentis. De leur côté, les professeurs de lycée professionnel insistent sur leur expérience professionnelle, parfois prestigieuse (notamment en cuisine avec le travail en restaurant étoilé), et s'attardent peu sur leur formation en institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

9.1.1. L'entrée dans le métier des professionnels enquêtés

L'entrée dans le métier de formateur s'est fait de manière progressive : participation aux jurys d'examen en tant que professionnels, encadrement d'apprentis en entreprise, sensibilisation au métier par interconnaissance. Sur les 18 professionnels de ce corpus, 11 ont connu leur première expérience en tant que formateur sur leur poste actuel. Devenir formateur est décrit comme un choix motivé en-dehors des logiques de carrière. Ils ont tous perdu en salaire en changeant de métier. Les motivations peuvent être de divers ordres, comme nous le verrons par la suite.

Un des éléments cités par les professionnels 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 se réclame alors de valeurs, d'attitudes reliées au métier : « faire la cuisine c'est d'abord faire plaisir aux autres » (Didier, LP, cuisine), « respecter le produit » (Arthur, CFA, cuisine), « la restauration c'est dans le sang, c'est un métier tellement de passion » (Olivier, EP, cuisine). 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. De fait, cette dimension apparaît dans tous les entretiens, y compris dans la restauration.

Et puis j'ai toujours été attirée par l'enseignement, mais bon voilà, je me voyais pas aller à la fac et puis peut-être après je sais pas [inaudible]. Et puis c'est vrai que quand j'étais en entreprise je m'occupais aussi des stagiaires et c'est vrai que mon patron me disait souvent : « Je te verrais bien prof », voilà, puis quand j'ai eu l'opportunité de rentrer à B. je suis rentrée. (Kelly, LP, paysage)

J'ai eu envie de me lancer, j'ai perdu 60% de mon salaire pour faire prof, j'ai eu envie ... J'avais envie de retransmettre aussi ce que j'avais pu apprendre parce que j'ai toujours eu le goût des jeunes. (Denis, EP, usinage)

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

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, une validation des acquis, 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. Ils défendent une certaine vision du métier, de la transmission. Ainsi en écoles de production, les maîtres-professionnels défendent un modèle d'enseignement proche de la pratique du métier, mais également très familial :

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. (Léon, EP, usinage)

J'ai bien dit avant, quand je suis rentré, c'était ce côté familial, je suis plus pour les petites structures que pour les grandes structures où j'ai l'impression de me noyer dans l'anonymat. Non pas que c'est un plaisir de se faire voir, mais c'est plus familial et le côté famille est très important pour moi. (Denis, EP, usinage)

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 (écoles de production, lycée professionnel et CFA) 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 et de les perpétuer dans une démarche éducative. 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 la plus ancienne des écoles de production, il existe une formule pour désigner le retour d'un ancien élève sous statut d'enseignant : « avoir un goût de rebois-y » en référence au nom de l'établissement, l'école « Boisard » (Bernard, David, Jacob, 2019). D'autres arrivent dans un établissement par opportunité ou par interconnaissance. Dans les anciennes écoles de production, il n'est pas rare de démarcher d'anciens élèves, voire de débaucher de nouvelles recrues perçues comme adéquates pour la structure. Les petits établissements s'appuient sur le réseau professionnel des formateurs. Les structures de formation plus importantes (centre de formation d'apprentis, groupement d'établissements) ont des procédures plus standardisées. Elles recrutent sur des secteurs géographiques 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'examen blanc, etc. On retrouve ici une caractéristique de certains PLP des disciplines professionnelles qui, lorsqu'ils ont accompli une première carrière en entreprises, mobilisent leurs anciens réseaux, notamment pour placer leurs élèves en stage (Beaud, Pialoux, 2001). La force du formateur se situe justement dans cet entre-deux : un pied dans le monde de l'entreprise, un pied dans le monde de la formation. Son vécu assure sa légitimité auprès des jeunes en tant qu'enseignant : son expérience atteste de sa capacité dans le métier. Un formateur cuisine en CFA rapporte : « c'est la première chose qu'ils demandent, c'est quel restaurant on a fait. On répond, et là ... ah oui ». L'expérience antérieure contribue aussi à la construction du sens dans son activité de formateur.

9.1.2. Devenir enseignant, une recomposition entre convention domestique et convention industrielle

Néanmoins, l'entrée dans l'enseignement signe aussi l'entrée dans une nouvelle carrière professionnelle, laquelle peut faire l'objet d'une certaine appréhension. Ils s'interrogent sur leur capacité à transmettre. Pour les supports de cours, les nouveaux enseignants oscillent entre la récupération des cours des enseignants 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 maîtres-professionnels qui étaient là. (Léon, EP, usinage)

Je me suis appuyé sur mon collègue qui était formateur depuis deux ans ici, et ... c'est un peu le grand bain, on se lance, et puis on n'est pas bon je pense au départ, à l'époque on était beaucoup plus sur un cours magistral que maintenant, on faisait des cours au tableau, maintenant je fais de moins en moins de cours et je fais de plus en plus appel au vécu des apprentis. Mais sinon il n'y a pas de formation de formateurs, enfin il y a un dispositif qui s'appelle TUTAC qui normalement est obligatoire pour tous les gens qui commencent dans l'enseignement agricole. Moi je n'en ai fait que la moitié et puis au bout de deux ou trois ans que j'étais là, donc on fait appel aux collègues. (Olivier, CFA, paysage)

Ils construisent leurs supports à partir de leur propre expérience scolaire, puis les font évoluer au contact des jeunes.

Je me suis beaucoup appuyé sur des collègues ici, parce que c'est clair que ça été un peu un choix. En plus, j'ai fait une candidature spontanée un été et j'ai pas eu de réponse. Je faisais de l'intérim à l'époque, en cherchant un peu une reconversion, mais tout en gardant un pied dans le métier, parce que je savais faire que ça. J'avais demandé une formation de formateur à l'ANPE, mais ils m'ont dit que « ça n'existait pas ». Quand je suis arrivé ici on m'a dit : « Pourquoi tu n'as pas fait une formation de formateur ? ». J'aurais bien voulu, mais bon... Donc, candidature spontanée et puis fin septembre coup de fil de Mme V., l'ex-responsable du secteur restauration qui souhaite me rencontrer pour un entretien. C'était un vendredi ou un jeudi, enfin bref, j'ai l'entretien et le soir ou le lendemain, elle me rappelle et me dit : « Ok, tu commences lundi », « Lundi, c'est-à-dire ? » « Tiens, je t'envoie ton planning ». Je découvre mon planning : lundi, 2 heures avec les premières années de CAP. Je fais quoi ? Je n'ai jamais enseigné en fait. Qu'est-ce que je fais ? Panique, panique totale, en techno en tout cas. En pratique, moins panique parce que j'ai plus abordé ça comme un truc de chef de cuisine que de prof. Au début, j'étais plus chef de cuisine que prof. Après, en discutant beaucoup avec les collègues, avec des gens aussi du CDR, du centre de formation de responsables pédagogiques, qui travaillaient aussi avec des jeunes en difficultés qui ont une manière d'aborder les choses d'une manière différente. Mais c'est surtout en discutant avec les collègues de cuisine, en observant et en observant les collègues de cuisine. Voilà, petit à petit, en fait, je suis devenu plus prof que chef. (Arthur, CFA, cuisine)

Les formateurs attendent une certaine efficacité de la part des jeunes, une maîtrise technique, notamment lorsque la formation repose sur de la production pour des clients (école de production ou apprentissage). Il ne s'agit pas seulement de faire un geste technique, mais aussi d'acquérir une rapidité, d'organiser son plan de travail correctement en vue de faciliter

l'exécution, etc. Cette première exigence s'articule à une seconde, celle du professionnalisme : ils attendent des jeunes des attitudes et des comportements en atelier (être en tenue, pas de mains dans les poches, ne pas s'appuyer sur les plans de travail, se tenir droit) qui soient en adéquation avec leur vision de ce qu'est un professionnel. Ils construisent ainsi une légitimation de leur activité enseignante sur un modèle centré sur l'efficacité, celui de la cité industrielle. Il imprègne le discours et guide tant l'élaboration des cours que le mode relationnel qu'ils tentent d'établir avec les jeunes. La référence à l'entreprise vient couramment appuyer ou justifier les demandes faites aux élèves. Ces enseignants s'appuient principalement sur le respect des normes professionnelles produites par les prescriptions des référentiels de formation qui visent à rationaliser le travail réel. Ils n'ignorent pas la complexité du travail réel par rapport au travail prescrit, mais en endossant le costume de formateur, c'est à la rationalité du travail prescrit qu'ils se réfèrent pour construire leurs premiers repères pédagogiques et conduire leurs élèves vers un idéal d'efficacité professionnelle.

Néanmoins, les formateurs rencontrent des difficultés pour maintenir la cohérence d'une formation en s'appuyant uniquement sur le modèle de l'efficacité (cité industrielle). Dès les premiers cours, ils découvrent des obstacles pour faire écrire les jeunes, les élèves à besoins particuliers (diagnostiqués ou présumés dys, non francophones), les comportements non scolaires, etc. Pour les difficultés d'écriture, la plupart des formateurs observés ou interviewés recourent à la projection, à la distribution de supports écrits ou de textes à trous. Ils limitent ainsi l'activité d'écriture à proprement parler. Pour d'autres besoins particuliers, comme la dyspraxie ou certains handicaps mentaux, ils se sentent impuissants. Les formateurs relatent des arrêts en cours de formation, ou des jeunes cantonnés à des tâches basiques (pliage, nettoyage) pour leur propre sécurité et celle des autres (coupures quotidiennes, ébouillancements, incidents avec les machines, etc.).

Les recherches de solution à ces difficultés de transmission témoignent d'une recomposition voire d'une hybridation du discours de justification. Dans le cas des problèmes de comportement, nous avons observé le développement d'une relation de proximité entre formateurs et jeunes.

Il faut montrer de quoi on est capable. C'est comme ça que j'ai gagné la confiance des gens. C'est pareil avec mes élèves. Faut gagner la confiance, il ne faut pas leur mentir et je pense que ça va dans la vie de tous les jours. (Raphaël, EP, paysage).

Cette confiance, elle se bâtit sur une volonté de franchise (dire les choses, même crûment, assumer ses propres erreurs, être clair dans ses demandes et ses attentes), une légitimité

technique (montrer que le formateur sait travailler) et de proximité (être disponible, répondre au téléphone, prendre du temps avec chacun). Le vocabulaire familial, « être comme un père », « grand-frère », émaille le discours des formateurs (notamment en école de production). La cité industrielle (fonctionnalité, professionnalisme) ne suffit pas à organiser de manière satisfaisante l'activité de formation et se trouve complétée par la cité domestique. Cette dernière se construit sur le rapport singulier entre les individus, c'est-à-dire sur une relation fondée sur la proximité, la confiance, la chaleur. Sans utiliser la référence à la typologie de Boltanski et Thevenot, Jellab a observé chez les professeurs des disciplines professionnelles la même tendance à associer des références assez rigoureuses à l'efficacité professionnelle et une proximité presque affective avec leurs élèves.

Cette hybridation s'observe par exemple dans la projection en cours de technologie. La projection permet de transmettre sans écrire, voire sans écriture (vidéo, image) et de capter l'attention. Elle résout ainsi une des difficultés des formateurs. Mais elle sert aussi à donner 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 (réalité de l'activité professionnelle, possibilité de voyager pour son travail, pièces d'exception).

La connaissance pratique du monde professionnel impacte également la manière d'envisager la transmission et donc la pédagogie. Ainsi en école de production, nous avons observé des mises en relation avec le savoir induites par le rapport au monde social et professionnel. Par exemple, pour faire réaliser à ses élèves le service d'un tartare de bœuf devant le client, un formateur commence par le faire lui-même lors du service des personnels et leur faire goûter. Ensuite les jeunes sont associés à la préparation et enfin le plat est mis à la carte. Il leur est alors proposé de le réaliser lors du service des clients. La démarche première a été de goûter, d'être associés à la préparation d'un plat pour eux-mêmes et pour leurs collègues. Ce n'est que dans un second temps que l'activité prend un enjeu pour les jeunes, enjeu d'abord professionnel, mais aussi scolaire puisque cela fait partie du référentiel du diplôme. Ce passage par le goût correspond à l'identité professionnelle des acteurs de l'hôtellerie-restauration : les entretiens comme les observations montrent une mise en avant de la gourmandise, de l'appétence pour les mets fins, les mariages entre plats et boissons, la volonté de faire plaisir, etc. Cet exemple parmi d'autres illustre cette influence de la culture et des valeurs du métier sur la manière d'envisager la formation.

9.1.3. Revaloriser son expérience et trouver ses limites

L'activité d'enseignement s'organise entre revalorisation de ses capacités et relecture de son parcours personnel d'une part, et appropriation d'une nouvelle identité professionnelle d'autre part. Ce discours est très présent dans les entretiens avec les professionnels entrés sans formation dans le métier d'enseignant, en centre de formation des apprentis ou en écoles de production.

C'est vrai que quand je suis arrivé ici j'étais en demande de figurer les techniques que je connaissais, avoir un avis de mes supérieurs pour me dire pédagogiquement, est-ce que ça c'est bien ? Parce que techniquement, j'ai fait une école hôtelière. 10 ans. Ma technique, je pense que je l'ai. C'est plus le cours en lui-même. Est-ce que ma façon de donner un cours elle est bien ? Qu'est-ce qu'il faut revoir ? Est-ce que c'est assez clair ? Visuellement, les objectifs, etc. C'est vrai qu'ici je ne les ai pas eus. Je trouve ça un peu dommage. (Samuel, CFA, cuisine)

En lycée professionnel, les enseignants interviewés sont titulaires du concours, aussi leur expérience doit probablement sa différence au passage par le concours et à la formation d'enseignant. Néanmoins, en paysage par exemple, l'ouverture des places au concours est très rare. Les enseignants commencent souvent sur un poste de contractuel ou se font titulariser sur un mi-temps pour rentrer dans la profession. Pour tous ceux qui transmettent sans formation de formateur, la revalorisation s'effectue via la relecture de son parcours personnel et la découverte de ses capacités de pédagogue. Deux exemples de maîtres-professionnels en usinage sont assez significatifs de ce point de vue :

Quand j'étais élève ici, j'avais cette faculté de transmettre mes notes, les petites choses que j'apprenais. [...] Je me suis aperçu que mes notes pouvaient servir à d'autres. (Michel, EP, usinage)

Les derniers tours de fraiseuse que j'avais vu, c'était il y a trente 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. [...] C'est mon expérience. Je le raconte aux élèves. (Léon, EP, usinage)

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, les formateurs cherchent à transmettre une expérience de vie. Ils s'engagent ainsi dans un métier porteur de sens pour eux. Mais cette implication montre ses limites lorsqu'elle devient chronophage. En école de production notamment, les entretiens mettent en évidence une forte proximité avec les jeunes, voire une disponibilité excessive. Celle-ci prend des formes diverses : disponibilité téléphonique, voire physique (certains formateurs se déplacent jusque sur le lieu

d'habitation d'un jeune au besoin), recueil de confidences dans et hors du lieu de formation, mise à disposition de leur réseau professionnel, accompagnement après la formation (post-diplôme ou arrêt de la scolarité), associations (écurie automobile), promotion de l'établissement et de la formation (salons de formation, visites d'établissement), etc. Plusieurs maîtres-professionnels témoignent du débordement qu'elle engendre dans leur vie privée, voire professionnelle. En centre de formation des apprentis ou en lycée professionnel, les pratiques semblent différer : aucun des entretiens réalisés ne fait état de la proximité comme d'un problème professionnel.

La mise à disposition du réseau professionnel implique une mise à l'épreuve du lien de confiance entre le formateur et son réseau professionnel, mais aussi entre le formateur et le jeune. La recommandation d'un jeune chez un professionnel est permise par le crédit que ce dernier accorde au formateur. Le formateur fonctionne comme un intermédiaire chargé d'éclairer le recrutement des professionnels, lesquels font confiance à sa capacité de jugement concernant la « qualité » professionnelle du jeune. Si le jeune ne trouve pas sa place dans le collectif de travail ou que le professionnel n'est pas satisfait, alors le formateur perd son crédit auprès du professionnel. Or, les formateurs ont besoin de protéger leur réputation au sein de leur réseau afin de préserver une mobilité professionnelle. Certains formateurs retournent ensuite dans leur milieu professionnel d'origine ou font évoluer leur carrière vers une autre profession dans le même champ professionnel.

Les entretiens de cette enquête font notamment apparaître plusieurs comportements chez les formateurs. Ils peuvent d'abord mettre en place une régulation : il s'agit de ne recommander que des jeunes dont l'adéquation au milieu professionnel est acquise (jeune non scolaire, adhérant au modèle industriel comme au modèle domestique – respect de la hiérarchie, réputation). Cette régulation par la culture professionnelle peut se doubler d'une recherche d'adéquation avec la culture d'entreprise : le formateur choisit alors une entreprise, dont la taille, l'organisation, le caractère des dirigeants, leur politique de recrutement « correspond » au profil du jeune. Une seconde option est d'arrêter de recommander des jeunes (suite à de mauvaises expériences) pour protéger sa réputation au sein du réseau professionnel. Cette posture prive cependant le formateur d'une forme de reconnaissance professionnelle : il perd son statut d'intermédiaire, tant pour les jeunes que pour les professionnels.

Il existe une proximité d'expérience entre enseignants de matières professionnelles en lycée professionnel, en centre de formation d'apprentis et en école de production. La centralité du

rapport aux élèves, les difficultés que ce type d'élèves engendre dans leur activité, la valorisation professionnelle que signe ce passage à l'enseignement sont autant de caractéristiques communes, qui, au-delà des différences de structures, soulignent l'existence d'une logique expérientielle commune.

La transmission s'établit sur l'hybridation entre les deux modèles présentés ici, la cité domestique et la cité industrielle. Cette combinaison des deux modèles de justification apparaît comme un élément indispensable : pour les enseignants, si le jeune n'incorpore pas tant les notions d'efficacité que de solidarité d'équipe, de rigueur comme de hiérarchie, alors son insertion sera nécessairement compromise. Cette recomposition révèle donc la construction de l'identité professionnelle des enseignants de disciplines professionnelles du domaine de la production. Celle-ci s'élabore entre l'affirmation d'un principe explicite (le monde de l'entreprise est lié au principe d'efficacité) et la mise au jour d'un principe implicite (le travail collectif ne peut fonctionner sans confiance) qui conduit les enseignants à agir dans une démarche pédagogique dont la bienveillance devient la spécificité de leur nouvelle identité professionnelle, associée à la recherche de l'efficacité.

Leurs représentations professionnelles antérieures sont modifiées par la réalité du contexte éducatif, mais simultanément ces représentations impactent leurs choix pédagogiques et leurs pratiques d'enseignement. Savoirs et compétences sont transmis dans un cadre qui emprunte à la forme scolaire une partie de sa temporalité et de ses pratiques pédagogiques, mais ils sont aussi subordonnés aux valeurs du travail productif : on apprend à satisfaire le client avant d'apprendre pour le diplôme. En important dans leurs pratiques pédagogiques des valeurs et des compétences qui ont été les leurs dans l'univers social où ils ont évolué avant de devenir professeurs ou formateurs, ces enseignants montrent l'importance de ce qui forme les enseignantes et les enseignants en dehors de leur formation.

9.2 Enseigner selon le modèle de formation : comment transmettre la complexité de l'activité professionnelle ?

9.2.1 L'enseignement professionnel : le poids du modèle de formation

En s'intéressant non plus aux trajectoires des enseignants, mais à la manière dont ils mettent en œuvre leurs enseignements, il est possible d'appréhender le tissage des liens entre le monde professionnel et le monde académique. L'entrée par les métiers permet également de comparer les pratiques entre les différents modèles de formation pour un même référentiel de diplôme.

L'observation des pratiques montre quelques différences organisationnelles, mais rien qui ne soit significatif. Ainsi, au CFA Cerfeuil, chaque jeune réalise toutes les étapes du menu (chacun ayant un nombre de portions défini à produire), à la manière d'un exercice visant à évaluer que chaque élément du cours est assimilé par les élèves. A contrario au lycée Basilic, les lycéens reproduisent le fonctionnement d'une cuisine professionnelle : les tâches sont subdivisées par spécialités (le froid, le chaud, le sucré) et chacun ne s'occupe que de son poste. En école de production à Asperge, les tâches sont également réparties par zone et par groupe.

En paysage, les pratiques sont organisées en fonction du programme de la journée, et ce, quel que soit le modèle considéré. L'entretien des espaces se fait par zone et par groupe alors que l'entraînement sous serre à l'aménagement (végétal et /ou pavage) se fait individuellement.

En usinage, la comparaison est impossible. Les différences entre les deux établissements, le LP Sélénium et l'école de production Gallium sont trop importantes pour pouvoir comparer les activités pédagogiques. Dans un cas le parc des machines est délabré et l'absentéisme rend le fonctionnement collectif difficile. Dans l'autre, l'équipement est plus performant que certaines entreprises du secteur et les commandes affluent. Chez Gallium, les jeunes travaillent en binôme en 1^{ère} année et individuellement dès la 2^e année. En revanche, les différents niveaux travaillent en collaboration en fonction des commandes. Une pièce peut demander plusieurs étapes de travail : dans ce cas, toutes ne sont pas confiées au même niveau, tout dépend du degré de technicité de chaque étape.

Les approches pédagogiques tentent d'être ralliées à une logique industrielle. L'emploi de « fiches techniques » pour assurer la transmission relève effectivement d'un fonctionnement industriel puisqu'elle s'effectue via des objets intermédiaires. Ce désir d'une transmission

« objectivée » est fortement exprimé au CFA Cerfeuil. Un formateur décrit sa salle de cuisine idéale avec des tablettes connectées à chaque plan de travail par lesquelles les apprentis pourraient accéder aux vidéos de démonstration des techniques culinaires. Un autre m'interpelle sur la progression des technologies et son désir de former les apprentis cuisine sur des simulateurs. Dans cet établissement, comme dans l'école de production Asperge ou le lycée professionnel Basilic, les cours de préparation culinaire s'appuient sur une fiche technique comportant les indications des recettes à réaliser. La fiche est parfois incomplète, les enseignants attendant des jeunes qu'ils fassent des recherches entre les cours ou qu'ils complètent durant la séance. En usinage, à l'école de production Gallium, les jeunes réalisent les pièces à partir d'un schéma avec des cotes. En paysage, les jeunes doivent suivre un plan pour réaliser l'arrangement d'un jardin.

Cette volonté de remplacer la médiation humaine par un objet intermédiaire vise à la fois à les préparer au monde professionnel et à renouveler l'approche pédagogique : la fiche technique serait moins scolaire. La démarche repose sur le présupposé qu'un jeune capable de suivre sa fiche technique est autonome, puisque cela suppose de connaître les différentes étapes nécessaires pour réaliser la commande et d'en réaliser la mise en œuvre. La recherche de l'efficacité tant dans la transmission que dans la production se retrouve jusque dans les pratiques des jeunes eux-mêmes.

Certains ont visiblement à cœur de « suivre le rythme », notamment chez les apprentis. En cuisine, ils trottent pour le moindre de leurs déplacements. Ils méjugent l'activité de production en CFA parce qu'elle est trop lente par rapport à leur expérience en entreprise. À l'inverse en lycée professionnel, lors des observations, les jeunes ont adopté un rythme beaucoup plus lent. Certains élèves passaient visiblement beaucoup de temps sur des tâches simples pour éviter des réalisations plus complexes. La division des tâches le leur permettait.

Au lycée Basilic, un PLP et son groupe devaient assurer le service du restaurant d'application (poisson en papillote, tarte aux fraises). Ce sont des CAP 2e année, on est en mai. Le groupe se subdivise les tâches, en fonction des plats et des préparations. Trois se proposent dès le début pour la découpe des légumes, laissant de côté la préparation des desserts, du fond et les cuissons. Le démarrage est lent, la méthode hasardeuse : faut-il laver avant de couper, où poser les légumes avant de les laver ? Le PLP intervient pour veiller à l'hygiène : garder la planche à découper propre, laver les légumes d'abord, couper ensuite. Ils mettront plus de 2 heures à tailler avec application la garniture des papillotes au grand dam du PLP. Ce dernier leur

demande plusieurs fois d'accélérer. Il me précisera que ce groupe se cantonne souvent à la découpe, il pense qu'ils « s'y complaisent ». « Moi ça me fait pas kiffer d'éplucher une carotte ». Même si l'ensemble du groupe est volontaire, les gestes sont beaucoup moins incorporés que chez les apprentis. Ainsi pour couper des portions de 150g de poisson, un lycéen préfère se déplacer pour vérifier sur la balance le poids de chaque portion. Sa confiance en son appréciation physique du poids n'est visiblement pas suffisamment développée.

Dans cet exemple, c'est le PLP seul qui incarne les exigences du monde professionnel. Il tente d'augmenter la cadence : « Il est 10h10, si c'est pas prêt dans une heure, vous n'irez pas manger », « on avance », « on n'a pas le temps », « alors c'est fini les moules ? Vous verrez quand vous aurez 100kg à faire », « tu bouges ton cul ? ». Il y amène également les éléments d'une culture professionnelle machiste et emprunte de grossièretés.

Pierre, LP, cuisine : On avance les filles. (Silence). On répond !

Une des filles : Oui !

Un des garçons : Oui qui ? Oui mon cul ? C'est comme ça que tu parles en entreprise ?

(Silence, le rouge monte aux joues de la jeune fille – aucune remarque du PLP envers le jeune. Le PLP se radoucit et donne des conseils sur la tâche en cours.)

Il tape du poing dans l'épaule des jeunes garçons passant près de lui, échange des blagues vaseuses avec ses collègues masculins. En pâtisserie, il passe vérifier le travail des deux lycéennes qui foncent les pâtes à tarte. Il s'arrête, sans mot, il prend un moule et fait la démonstration du fonçage (il jette un peu de farine, prend la pâte, la fonce avec les doigts). Puis il tend un moule à une des lycéennes. Elle exécute le geste, mais oublie de mettre de la farine. « C'est pas comme ça que je fais, moi » dit le PLP. Il sourit, lui lance de la farine au visage. « Tu te nettoieras le visage, cochonne ». Et il les regarde travailler. « Pas trop épais, il en faut 32, qu'on se retrouve pas en culotte courte à la fin ... (mimant l'embarras) Ah ! j'ai plus de pâte ». L'humour utilisé ici est à double tranchant : il marque une culture professionnelle et vise à asseoir son autorité. De plus, ma présence a pu augmenter cet effet. Un des jeunes lâchera en passant : « Je sais pas ce qu'il a ce matin ... au taquet ! ».

Si l'humour marque la socialisation professionnelle au métier en assurant le respect des coutumes et la cohésion du groupe, cette dernière se perpétue également dans un travail de distinction avec les éléments perçus comme « extérieurs » au groupe. (Le Lay, Pentimalli, 2013, p. 147).

La scène est emprunte de logique domestique : derrière les admonestations à l'efficacité, on retrouve une volonté de se faire obéir, de gérer le groupe. Le recours constant à la démonstration chez le PLP, la plupart du temps sans parole, est une intrusion constante de l'humain dans la

médiation de connaissances. La démonstration constitue l'un des codes redondants de la formation professionnelle, nous y reviendrons plus en détail.

On observe chez les apprentis un désir de contourner l'exercice scolaire à l'aide de techniques ou d'astuces apprises en entreprise. Ainsi, les apprentis paysagistes tentent de passer outre les étapes de la réalisation pédagogique pour aller plus vite dans la réalisation des pavages. Cette technique de pose des pavés nécessite un support droit et à niveau. En formation, on apprend aux jeunes la pose de pavés sur sable. Pour réaliser une base horizontale, il leur est demandé d'utiliser deux barres métalliques qui vont servir de repères. La première est posée dans le sable et mise à l'horizontale à l'aide d'un niveau. La seconde est posée en parallèle (à 1m ou 1,50 m) et son alignement horizontal doit se faire par rapport à la première. Le sable est ensuite égalisé entre les deux barres, formant ainsi une base uniforme et à niveau. Les jeunes peuvent dès lors commencer à poser les pavés.

Le procédé est fastidieux et long, les ouvriers en entreprise ne l'utilisent pas. Ils posent une première dalle ou un pavé, vérifient la mise à niveau, puis en mettent un second qu'ils alignent sur le premier, et continuent ainsi. Cette méthode suppose une certaine expérience. L'utilisation du niveau sur une si petite surface est délicate : sur une surface de 10 ou 30 cm, la moindre imperfection de mesure peut engendrer une pente importante. Or la maîtrise de l'horizontalité (ou celle de l'inclinaison uniforme du plan sur un nombre de degrés prédéfini) du pavage est primordiale, pour des raisons esthétiques ou des raisons d'écoulement des eaux pluviales. Lors d'une observation sur la réalisation d'un pavage, quelques jeunes ont tenté de reproduire la technique de leurs collègues plus expérimentés. Ils voulaient prouver à l'enseignante que le procédé était maîtrisé, mais aussi pour s'éviter la rébarbative préparation du terrain. Après plusieurs échecs, ils sont revenus à la méthode première.

Dans les deux CFA observés, il y a eu plusieurs cas de lutte de légitimité entre les jeunes et les formateurs. L'entreprise semble constituer un solide repère de la connaissance métier pour les apprentis. Mais d'un autre côté, en se confrontant au point de vue des formateurs, il y a comme une tentative de jauger les connaissances à l'aune de chaque « école ».

Les enseignants peinent à investir pleinement la transmission du métier dans ses multiples composantes auprès des CAP, et cela, indépendamment du modèle de formation comme en témoignent ces formateurs de CFA :

En fait on peut avoir deux possibilités, soit on a des jeunes qui vont continuer à se projeter dans le métier de paysage ou d'autres jeunes qui ne vont pas du tout se projeter parce qu'ils

ne sont pas tout ça, parce qu'ils sont passionnés par le paysage, ça peut être parce qu'il leur faut un diplôme de niveau CAP pour rentrer sur une formation et qu'ils viennent là en attente ... ce n'est pas la majorité, mais c'est des cas qui existent donc si on prend l'option du jeune qui se projette en paysage, soit ils font le choix de poursuivre chez nous sur d'autres diplômes, soit effectivement ils sont embauchés par l'employeur ou non dans une autre structure ils auront un rôle simplement d'exécutant. Un jeune qui a un profil de CAP ne va pas prendre de décision sur un chantier, ou en tout cas ce sont des décisions assez restreintes qu'il devait par exemple ... de dire par exemple je vais finir de nettoyer le chantier c'est moi qui vais passer un coup de balai ce sont des décisions qui sont sans une trop grande incidence sur les chantiers. Voilà grosso modo les débouchés qu'on peut avoir pour ces jeunes. (Adèle, CFA, paysage).

—

Arthur (CFA, cuisine) : Si, j'essaye de le transmettre, mais il y en a peu qui sont réceptifs en fait. Et puis moi j'étais un peu pareil. De toute façon, quand t'es apprenti ton référent c'est pas ton prof, c'est ton chef. Alors si par bonheur tu dis comme son chef ça va, si tu dis pas comme son chef, c'est son chef qui compte. C'est pour ça que je dis qu'il y en a peu qui sont réceptifs. Après les brevets professionnels et les connexes sont plus réceptifs, ils sont plus âgés. Les CAP, tu le dis, mais t'insistes pas. Tu sais que tu vas en perdre la plupart. J'aborde pas de la même manière en CAP ou BP ou en connexe.

E : Du coup, c'est quoi ton objectif avec les CAP ?

Arthur : C'est vraiment de leur apporter les bases du métier et les grandes lignes. C'est pas de rentrer dans les détails de gestion de stock, etc. C'est dans un deuxième temps. [...] C'est les techniques de base [...] savoir tailler un légume, savoir travailler proprement et respecter le produit.

Les élèves de CAP qui sont capables d'avoir une vision plus globale des enjeux de l'activité sont suffisamment rares du point de vue des enseignants pour être soulignés.

E : J'ai remarqué pendant les TP que plusieurs jeunes étaient force de proposition, ils demandaient s'ils pouvaient tailler cela en plus etc.

Adèle (CFA, paysage) : oui cela reste à la marge notamment dans ceux qui étaient là il y avait surtout en fait un jeune qui faisait cela, Evan, assez blond avec les cheveux sur le côté, après il y a d'autres jeunes qui se sont un peu greffés autour de lui qui sont dans cette logique-là. Ils suivent en fait un petit peu Evan et on voit bien qu'ils ont quand même une logique de chantier moins développée qu'Evan, mais ils s'en inspirent quand même ce qui est plutôt intéressant. En fait il faut savoir que Evan c'est un jeune qui a déjà un passif un peu en paysage alors il est passé dans une entreprise qui faisait un peu tout ce qui est entretien de matériel d'agriculture donc tout le côté agro équipements du matériel de paysage c'est quelque chose qu'il connaît, il avait autre chose qui a trait au paysage je ne l'ai plus en tête et c'est un jeune qui est aussi depuis longtemps dans l'entreprise où il est à l'heure actuelle. Et je pense que c'est un jeune qui a une très bonne logique de chantier, il y a plein d'autres choses qui vont lui échapper si on prend sur des enseignements plus classiques, sur des mathématiques ou des choses comme ça, ça lui échappe complètement, mais par compte la logique de chantier c'est clairement un jeune qui l'a.

La logique de chantier, c'est la capacité de « voir le travail » (Adèle, CFA, paysage), c'est-à-dire d'en comprendre (au sens de prendre en compte et de connaître par le biais de l'expérience) toutes les dimensions. En paysage, la formatrice les définit comme suit : sécurité, chronologie (l'ordre des tâches), repérage dans l'espace, matériel adéquat, etc. C'est finalement ce qui semble le plus compliqué pour les enseignants. Les diplômes hiérarchisent les tâches et les responsabilités. Les formateurs ne le remettent pas en cause dans les entretiens. Mais lors des

observations, leur capacité à scinder l'activité professionnelle pour répondre aux exigences de faible qualification est mise à rude épreuve.

9.2.2 Le platane, avec ou sans mûres ?

Les séances d'enseignement professionnel théorique se font souvent dans les salles de classe. Dans certains établissements, une salle est dédiée à tel ou tel enseignement afin d'y laisser du matériel de démonstration. Ainsi le CFA Narcisse dispose d'une salle de « reco », consacrée à l'apprentissage de la reconnaissance des végétaux : des échantillons de différentes plantes (feuilles, branchages, écorces, fruits, voire fleurs séchées) y sont entreposés. Les enseignants assurent la récolte et le renouvellement des échantillons. Une seconde salle est réservée à la mécanique agricole : de petits moteurs et des éléments de mécaniques recouvrent les étagères sur trois murs. Les deux se situent dans la halle paysage, dédiée aux enseignements professionnels. Néanmoins, ne disposant que d'une salle de reconnaissance des végétaux pour l'ensemble des classes, la séance à laquelle nous assisterons a lieu dans une salle de cours classique au sein du bâtiment des cours généraux.

D'une manière générale, pour ce type de cours, les jeunes disposent de photocopiés comprenant une photo de la plante. Ils doivent connaître les terminologies communes et savantes du genre et de l'espèce, en français et en latin, d'une centaine de végétaux. L'apprentissage est laborieux, les jeunes n'ont jamais fait de latin et découvrent jusqu'au nom commun de la majorité des espèces présentées. Cette difficulté se manifeste dans toutes les séances observées, quel que soit le modèle de formation considéré. Les enseignants fournissent les photocopiés avec une ou plusieurs photographies du végétal, et laissent le soin aux élèves de compléter. Les réponses sont projetées au tableau. Les séances peuvent être complétées par la manipulation de spécimens, voire une visite du parc de l'établissement pour observer une classe de végétaux dans leur environnement naturel (les vivaces par exemple).

Un extrait d'observation montre la manière dont les jeunes et leur enseignante tentent de négocier ce passage obligé. La séance a lieu fin novembre au CFA Narcisse avec un groupe de CAP 1.

Les jeunes rencontrent des difficultés pour retenir les noms latins des plantes. « Comment vous avez essayé d'apprendre ? En écrivant, en lisant ? ». La prof donne des astuces : chercher les

ressemblances entre le mot français et latin. Elle écrit au tableau : *Betula alba* > bouleau. Et elle explique : les deux commencent par la lettre b et comportent la lettre a. De plus, dans *Betula alba*, les deux finissent par a, comme une rime. Elle tente de passer par le latin (*alba* = blanc, comme le bouleau, comme dans le terme albâtre), mais rencontre peu d'enthousiasme. Elle leur conseille de s'appuyer sur la mémoire qui leur convient le mieux, auditive ou visuelle, en s'aidant de photographies pour apprendre et de développer leurs propres outils d'apprentissage. Enfin elle conclut qu'il faut y accorder du temps et persévérer. Elle leur propose également de réviser sur les chantiers en entreprise, de demander aux collègues de les interroger avec des échantillons ; ou encore d'apprendre ceux qui sont dans le jardin de leur domicile, en essayant d'associer à chaque plante un moment de vie personnel. Par exemple, la floraison de telle plante tombe le jour de son anniversaire. Elle ajoute : « C'est ce que j'ai appliqué pour moi pendant mes études ». Elle leur conseille de travailler en groupe pour trouver des anecdotes sur les végétaux. Ses recommandations, qui empruntent beaucoup à la logique de l'enseignement supérieur (et donc à son propre parcours d'ingénieure agronome), organisent en partie son cours.

L'énumération des végétaux du jour donne également lieu à des précisions sur leurs caractéristiques, leurs besoins (arrosage, ensoleillement, type de sol), leur utilité (ombre, fruit, type d'usage du bois pour les arbres, etc.). Les informations s'enchaînent et donnent lieu à une écoute plus ou moins effective de la part des jeunes. Ils prennent peu de notes et essentiellement quand elle le demande. Il y a les informations imposées par le photocopié (genre et espèce en latin, nom commun en français, période de taille et de floraison) et les informations complémentaires par exemple le fait que les fruits du Catalpa ont une forme de gousse, ou le rappel de la signification du terme 'caduque'. Pour se souvenir du nom de la plante, elle propose un moyen mnémotechnique : Catalpa comporte trois fois la lettre 'a', or l'espèce est verticille, c'est-à-dire que les bourgeons poussent par trois. L'enseignante essaie d'allier les retenues d'informations bien au-delà du seul nom du végétal.

Certains jeunes tentent de rentrer dans la dynamique, mais les moyens mnémotechniques qu'ils proposent sont moins complexes. Pour le liquidambar, si comme le souligne l'enseignante, le nom fait référence à l'ambre liquide (pour la couleur de la sève), un des jeunes propose une alternative qui rencontre une plus large approbation « liquide en bar ». Les rires commencent à fuser, après avoir souligné que ce n'était « pas bête », rapidement l'enseignante reprend la classe, « on ne dérive pas ». Elle tente d'apporter des éléments du quotidien : présence de Tulipier de Virginie à la R. [ville voisine], nom latin *Liriodendron tulipifera* « pour s'en

rappeler, *tulipifera* c'est comme tulipe ». Lorsqu'elle parle, elle passe indifféremment du nom latin au nom français.

Elle déroule ainsi de nombreuses informations pour donner du corps à la connaissance des plantes. Pour se souvenir du *Morus bombycis*, le mûrier platane : '*Morus*' par homonymie renvoie à 'mûrier' et '*bombycis*' fait référence au 'bombyx' une espèce de papillon dont les chenilles sont utilisées pour la production de soie. « Vous connaissez la soie ? », « Oui, ça coûte une blinde ». Elle poursuit sur les chenilles en demandant pourquoi la coupe d'une branche comportant des chenilles peut apporter des boutons, présente la 'chenille processionnaire', ses caractéristiques 'polyurticantes', leur demande le sens de 'processionnaire', répond à sa propre question. Les jeunes veulent alors savoir comment s'en débarrasser. Elle donne les différentes méthodes de la plus naturelle (nichoir à mésanges) à la plus coûteuse (diffusion aérienne de Bacille de Thuringe) en passant par la plus répandue (les pièges installés sous forme de poche autour des troncs). C'est celle que les jeunes connaissent le mieux pour l'avoir observée à différents endroits.

La somme d'informations données pour un végétal est importante et parfois complexe. Elle peut faire appel à des connaissances avancées en vocabulaire ('*Paulownia tomentosa*' : « *tomentosa* c'est comme tomenteux ça veut dire doux, comme le duvet sur le feuillage ») ou à des aptitudes professionnelles concernant les lieux d'implantation par exemple (« le mûrier, on l'utilise pour son ombre comme les feuilles sont grandes, petit bémol son système racinaire déforme tout ce qui est autour »). C'est aussi l'occasion de donner un avis sur des pratiques professionnelles. Ainsi concernant l'usage de coquilles d'œufs sur le pêcher pour lutter contre la cloque du pêcher (un champignon parasitaire), elle précise : « je trouve que ça relève plus du remède de grand-mère ... après chacun fait ce qu'il veut dans son jardin ».

Durant la pause, j'interroge l'enseignante sur le sens de cette prolifération de données orales dont aucun jeune ne prend note. Elle pense que cela constitue une sorte de bain de culture professionnelle. Tout ne sera pas retenu, mais c'est sa manière de donner du sens. Ce type d'attitude sera observée plusieurs fois, tant durant les cours théoriques que pratiques : les enseignants tentaient de replacer les connaissances et les techniques dans le cadre plus large de la pratique professionnelle. Ainsi, commander une même espèce d'arbre avec ou sans fruit peut s'avérer une décision importante si l'arbre en question est planté sur un parking. Pour exemple, le mûrier platane, souvent choisi pour la qualité de son ombrage, produit des fruits semblables à des mûres. Ils attirent les oiseaux et en tombant salissent les voitures situées en dessous. Selon

l'enseignante, un paysagiste doit donc installer un mûrier sans fruit (la variété existe) afin de garantir un usage sans désagrément.

On observe un paradoxe entre la forme et le fond. La forme du cours relève des standards de la forme scolaire : salle de classe, immobilité des jeunes, organisation frontale, écriture, transmission de connaissances théoriques organisées en disciplines (la reconnaissance des végétaux, le phytosanitaire, agroéquipement ...). Les jeunes sont assez passifs, sur la dizaine présente, seuls trois participent activement. Mais le discours des enseignants, quelles que soient la matière ou la formation observées dévoile la complexité de transmettre un métier au-delà de la discipline visée. En enseignement professionnel, l'horizon de l'activité en situation guide la transmission par-delà les cadres de la forme scolaire. Les enseignants cherchent à transmettre les délicats arbitrages que nécessite la prise de décision en contexte professionnel.

Pour reprendre l'exemple du mûrier platane, les échanges durant et hors les cours avec différents enseignants permettent de prendre l'ampleur des données mobilisées lors de la prise de décision de l'implantation d'un tel arbre aux abords d'un parking. Ainsi, placé au centre d'un parking bétonné, la décision d'un arbre sans fruit paraît judicieuse à la fois pour les usagers (propreté des véhicules et qualité de l'ombre) et pour le propriétaire du lieu (moins d'entretien et de frais de nettoyage). Mais du point de vue des écosystèmes, c'est priver les oiseaux d'un point de nourrissage. Or l'enseignement dispensé en paysage comporte un engagement fort des enseignants que nous avons rencontré en ce sens. Ils s'opposent à la tendance des professionnels du secteur, dans cette partie de l'ouest du territoire, à préférer la partie maçonnerie et la création de jardins d'ornement entièrement minéralisé. Ils défendent donc les solutions naturelles de désherbage (à la main par exemple), la protection des écosystèmes et l'usage du végétal. La mention sur l'usage du mûrier platane sans fruit est donc complétée par une précision : dans le cadre d'une plantation en prairie ou en bordure de parking, l'usage de spécimens avec fruits peut être envisagé. Au fil des entretiens et des observations, formels et informels, se dessinent les grandes lignes de tension du métier : préservation des écosystèmes, prise en compte du client, caractéristiques des végétaux, nécessités économiques, construction d'une professionnalité sur un métier encore mal établi. Cette volonté de transmettre la complexité de la pratique professionnelle en dépassant les cloisonnements disciplinaires se retrouve également dans les autres métiers de l'étude.

9.2.3 Statistique et productique

Ainsi, lors d'un cours de mathématiques pour des 2^e années à l'école de production Gallium, l'enseignant mêle cours de statistiques et cours technique sur le calcul de la marge d'erreur. Le professeur explique puis prend des notes sur le TBI²¹ et tout le monde recopie. Il fait faire des exercices d'application, corrige rapidement après avoir laissé un peu de temps pour chercher, interroge l'un des jeunes, puis note la réponse. Il m'explique sa pédagogie, il note peu, car sinon, c'est trop pour les élèves, il préfère être concis, parce qu'il s'est aperçu que ça fonctionnait mieux ainsi. De son propre aveu, il essaie de répondre à toutes les questions, de les ouvrir au monde et de leur apporter une culture générale.

Lors du cours, il fait des parallèles avec les applications dans la vie personnelle et professionnelle. Il montre par exemple que les calculs de moyennes permettent de gérer un budget familial en faisant la somme des dépenses courantes afin d'établir une répartition sur l'année. Concernant le travail en atelier, il prend l'exemple d'une commande de plusieurs milliers de pièces. Pour comprendre l'intérêt d'allier mathématiques et productique, une présentation du fonctionnement de la chaîne de production est nécessaire. En usinage, la matière première se présente sous la forme d'un cylindre. Celui-ci est fixé sur la machine au niveau du mandrin qui va en permettre la rotation. La pièce est obtenue par enlèvement de matière. Cette opération est effectuée par un outil, en forme de plaquette : plus la plaquette est usée et plus l'usinage perd en précision. Le cahier des charges pour la production d'une pièce en série comporte une marge de tolérance sur le respect des cotes. Pour contrôler cette marge d'erreur, une des solutions consiste à mesurer, à l'aide d'un pied à coulisse par exemple, la taille de chaque pièce afin de changer la plaquette au bon moment. Cette méthode est fastidieuse et fait perdre beaucoup de temps en production. Une autre solution consiste à mesurer toutes les 1000 pièces, mais l'atelier de production court le risque de perdre plusieurs centaines de pièces. Si le seuil de tolérance est dépassé au début de la série de 1000, toutes les pièces produites ensuite sont perdues puisque non conformes. La capacité à calculer la moyenne de pièces correctes produites avant que le renouvellement de l'outil s'avère nécessaire permet d'ajuster au mieux le contrôle qualité afin d'allier rapidité, respect du cahier des charges et maîtrise des coûts de production. Là encore, le cours théorique se retrouve empreint de références aux contraintes de l'activité professionnelle.

²¹ Tableau blanc interactif

La démarche repose, au moins en partie, sur le profil et l'expérience de l'enseignant. Le formateur est en charge de l'enseignement des mathématiques, de certains enseignements théoriques et du respect des normes de sécurité dans l'établissement est un ancien professionnel devenu formateur depuis quelques années. Lors d'un entretien avec un maître-professionnel à la retraite, il s'interpose dans l'échange avec une de ses collègues, chargée de l'enseignement du français :

C'est ce qui fait la particularité de l'École de Production en elle-même. C'est le côté familial et attachant. Moi j'étais pas du tout dans ce truc-là, j'ai fait de l'alternance pendant 18 ans avant d'être dans l'école. Avant j'en avais une image. Une image de jeunes hyper pro quand ils sortaient mais pas bons en maths ni en physique. Je ne comprenais pas la raison. Depuis que je suis rentré dans l'école, j'ai adopté le type de l'école. Il est intelligent. On s'en fout qu'ils ne soient pas bon, qu'ils n'arrivent pas à faire les dérivées. C'est pas des physiciens, ni des mathématiciens, ni qui vont écrire un livre. (William, EP, usinage).

Sa posture est résolument non académique. Sa collègue, issue du lycée professionnel, si elle partage son enthousiasme pour l'aspect familial de la structure et sa capacité à « offrir cette chance pour des gamins qui, dans un milieu scolaire, ne s'en sortent pas », s'ancre résolument dans une démarche éducative. Elle est là pour apporter à ses élèves « un minimum de culture » et « du savoir-être ».

9.2.4 Il est frais mon turbot ?

Dernier exemple en cuisine, lors d'un cours sur la levée de filets de turbots pour des CAP 1 en CFA, le formateur commence d'abord par une démonstration, avant de laisser les jeunes reproduire le geste. On est en mai, ils sont à la fin de leur première année.

Il installe son poste en bout de la longue table fait de 6 plans de travail : une planche à découper calée sur du papier absorbant, et deux petits bacs en métal disposés à l'arrière. Les jeunes se répartissent autour de lui pour regarder. Dans le silence, il sort ses couteaux, en choisit un, l'aiguisé avec un fusil, va chercher un turbot. Il pose le turbot sur la planche et explique qu'il faut commencer par enlever les nageoires, il demande quel est le mot pour le dire. Personne ne répond. « Ebarber ». Il s'arrête et dit qu'il en profite pour faire le point sur la fraîcheur et demande aux jeunes : « À quoi on voit la fraîcheur d'un poisson ? » Les jeunes pointent les ouïes, « Elles sont correctes, brillantes et humides » dit l'enseignant, « Quoi d'autre ? ». « Les yeux », le formateur regarde longuement les yeux sans rien dire, l'air un peu dubitatif. Un élève lance « Il est assez vif quand même », le formateur ne répond rien.

Il commence la découpe des filets en expliquant que le but est de « ne pas laisser de chair sur l'arrête ». Il prend son couteau « Filet de sole » ajoute-t-il en l'appuyant sur la planche pour montrer la souplesse du couteau. Il montre la découpe, indiquant qu'il faut bien appuyer avec le couteau. Il pointe les possibles points délicats « Attention ici », il montre la différence de traitement selon le côté à découper. « On doit toujours sentir la lame contre l'arête pour être sûr qu'il n'y ait plus de chair ». Un grand silence règne dans la cuisine, les jeunes sont absorbés par la démonstration. Personne ne prend de notes, il n'y a ni papier ni crayon. Quelques personnes traversent la cuisine à son extrémité, elles attirent parfois un regard, mais rien de plus. Pendant la coupe, le formateur lève le filet et le rabaisse régulièrement comme pour mieux suivre sa découpe. Mais il ne dit rien sur cette technique.

Une fois les quatre filets levés, il invite les jeunes à prendre un poisson pour deux et à lever chacun 2 filets. Il précise que ce n'est pas la rapidité qui compte, qu'ils peuvent prendre leur temps, il faut bien faire la découpe, c'est un poisson assez cher, servi à 50€ l'assiette. Un jeune demande une précision pour la découpe du tour de la tête, le formateur répond : « Tu vas bien voir, quand tu mets ton couteau si t'es trop près de la tête ». Il déambule, reprend une jeune sur sa découpe, « Pas le couteau vers toi, c'est pas plus facile et c'est dangereux ». Elle répond que non, c'est mieux ainsi pour elle, il répète, mais s'en va. Elle n'utilise pas le couteau qu'il a indiqué, il n'en dit rien.

Il revient vers moi à la fin de son tour. Son bureau et le tableau sont près des plans de travail. Il se met face aux jeunes, à côté de moi. J'en profite pour lui demander ce que deviennent les préparations ensuite. Il répond que d'habitude, il fait le service du midi pour le restaurant d'application avec ce groupe. Mais aujourd'hui « pour la première fois » il n'y a pas de service pour son groupe. Donc dans ce cas, les préparations sont mises en barquettes et proposées à la vente pour le personnel du CFA, ce qui reste est donné à une association qui passe chaque soir en faveur des sans-abris. Pour lui l'intérêt de la pratique en CFA c'est le « droit à l'erreur », donc s'il n'y a pas de service, il n'intervient pas trop auprès des jeunes, il les laisse faire, expérimenter. En revanche, il avoue une réticence à laisser jeter un produit : « C'est pas leur mettre de bonnes idées dans la tête », « Et puis c'est pas dans mon ADN ». Il veille donc à ce que les jeunes produisent correctement.

La découpe a l'air ardu, elle est plus ou moins réussie de ce que je peux en voir et les jeunes y mettent plus ou moins d'attention. Il reste de la chair sur les arêtes, je vois des jeunes gratter au couteau pour la récupérer.

Au premier abord, la démonstration semble porter uniquement sur une technique culinaire : lever un filet. Une deuxième lecture laisse apparaître, au-delà de la mise en scène de la démonstration, des notions de savoirs complémentaires. Ainsi le passage sur la capacité à repérer la qualité du produit rappelle indirectement aux apprentis les impératifs d'hygiène et les dangers potentiels pour la santé du consommateur (ils ont des cours dédiés sur le sujet, voire font des cultures de bactéries). La mention concernant le fait de ne pas laisser de chair sur les arêtes renvoie d'une part au prix du produit, l'enseignant mentionne le prix au kilo du turbot devant les apprentis. D'autre part, il le développera ultérieurement en entretien, il cherche à transmettre un « respect du produit » :

Si t'y arrives pas à mettre un poisson, à le mettre en filet, que tu galères, c'est pas pour ça qu'il faut en jeter la moitié parce que ça te saoule. Tu fais de ton mieux pour obtenir une part comestible, normal, pour avoir une part commerciale par rapport à ce qu'on t'a donné au départ. C'est ça respecter le produit. Après, c'est respecter le produit dans la cuisson. On t'a expliqué ce qu'il faut faire, tu fais de ton mieux, c'est pas ça « Je m'en fous, je m'en fous ça crame », le « je m'en fous »... Tu peux pas t'en foutre et être en cuisine. C'est leur apprendre la base en plus des techniques de base : c'est le comportement de base, respecter le produit, l'hygiène, faire attention à toutes les étapes.

Il veille aussi à la sécurité des jeunes, comme lorsqu'il reprend une des jeunes sur le sens du couteau ou lorsqu'il veille à ce que les planches à découper soient calées sur du papier absorbant pour éviter qu'elles ne bougent. Il est intransigeant sur les équipements professionnels (pantalon, veste, tablier et chaussures de sécurité) : une apprentie ayant oublié ses chaussures de sécurité se verra refuser l'entrée en cuisine. Une autre jeune trouve ça injuste, la veille son amie n'avait pas non plus ses chaussures et pourtant la formatrice l'a laissée dans les cuisines. Le formateur rétorque que l'autre enseignante aurait dû la refuser aussi, que ce n'est pas une raison, qu'il est responsable de leur sécurité et qu'il devra rendre des comptes s'il leur arrive quelque chose et qu'ils ne sont pas en tenue.

Tous ces points d'attention qui guident les différentes interventions du formateur ne sont pas explicités clairement au début de la leçon. Pourtant, ils font partie intégrante de l'activité. La levée d'un filet, pour simple qu'elle puisse paraître de l'extérieur, nécessite la mobilisation d'un ensemble de connaissances. On trouve notamment des savoirs pratiques (comme l'acte de couper le filet) dont la transmission est assurée partiellement par la démonstration. Celle-ci connaît cependant ses limites : la demande de précision du jeune concernant la découpe du tour de tête n'est pas anodine. Durant le temps de l'activité, plusieurs fois des jeunes lèvent la tête pour observer comment font leurs voisins et hésitent sur la marche à suivre. La réponse de l'enseignant est éloquente : « tu verras ». L'incapacité à conceptualiser et donc à verbaliser l'ensemble des indicateurs de l'action l'empêche de pouvoir accompagner plus loin les jeunes.

Le passage par l'expérimentation constitue donc le seul recours pour leur faire éprouver ces indicateurs : les jeunes doivent les trouver par eux-mêmes et apprendre à reconnaître corporellement leurs indicateurs. C'est là où la forme scolaire comme l'apprentissage par la production trouvent leurs limites : le manque de conceptualisation de l'action constitue une carence que l'expérimentation ne comble pas complètement.

Ces multiples liens entre savoirs à transmettre et références aux nécessités complexes de l'activité professionnelle témoignent également d'une difficulté à établir et à cloisonner les disciplines professionnelles. Est-ce parce que ces disciplines ont une histoire encore trop jeune pour être bien établies ? Est-ce le signe d'une limite de la forme scolaire à englober tous types de savoirs, de formation ? Ou est-ce lié aux caractéristiques du public accueilli en formation ? Le chapitre suivant étudie les spécificités de ce dernier ainsi que son rapport à la formation. Enfin, le dernier chapitre analyse les recompositions de la forme scolaire mise en œuvre par les acteurs pour répondre à la complexité de la transmission des savoirs professionnels.

Chapitre 10 : La formation professionnelle initiale par son public : une formation scolaire ?

10.1 Quelle place prennent les jeunes dans la formation professionnelle initiale ?

10.1.1 Origines et parcours des jeunes

Les profils des jeunes que nous avons rencontrés au cours de cette étude sont loin d'être homogènes, mais sont assez représentatifs des caractéristiques des jeunes en formation professionnelle initiale en CAP. Âgés de 15 à 30 ans, les jeunes de CAP sont issus en majorité d'une classe de 3^e (générale pour certains, prépa-pro, SEGPA ou DIMA pour les autres), mais viennent aussi de réorientations (formation professionnelle en bâtiment ou en commerce, lycée général, voire études supérieures dans un cas). Le handicap est fréquent : parcours en IME, reconnaissance travailleur handicapé ou trouble dys. Tous les groupes classe que nous avons rencontrés comptaient plusieurs mentions de handicaps ou *a minima* des troubles dys dont la dyspraxie. Dans notre échantillon, les jeunes migrants sont plus représentés en cuisine, en usinage et dans les écoles de production avec des situations variables (migration familiale, mineur isolé) en provenance d'Afrique (Mali, Côte d'Ivoire, Comores) ou d'Europe (Albanie). Enfin ces jeunes évoquent des situations familiales variées (famille nucléaire, divorcée, recomposée, monoparentale, ou placement en famille d'accueil). Cependant, il faut relever qu'en paysage, en dehors de l'école de production, les jeunes que nous avons interrogés n'étaient pas issus de l'immigration, mais originaires de la région. La plupart mentionnent une famille nucléaire.

Le choix de l'établissement peut se faire en fonction de la qualité perçue de l'établissement (qualité de l'équipement des ateliers, réputation de l'école auprès des pairs ou des professionnels).

E : Et comment ça se fait que t'aies choisi cet établissement ?

Romain, CAP 2, paysagiste, LP : La réputation. [...] c'est pour ça les patrons ils nous acceptent facilement quand on dit qu'on est à [Bardane] ils disent, ils disent oui directement presque.

—

Tom, CAP 1, usinage, EP : Moi, c'est mon père. Il connaissait le directeur et du coup il travaille dans ce domaine aussi.

Les jeunes de CAP sont peu mobiles pour la plupart, n'ayant pas l'âge de passer le permis voiture, ils dépendent des parents ou des transports en commun pour se rendre sur le lieu de formation.

Thierry, CAP 1, cuisine, CFA : mes parents ne travaillent pas très loin et donc on savait qu'il y avait un centre de formation. Et même, j'en ai entendu parler par des amis que le [Cerfeuil] était un bon centre de formation, etc.

Laure, CAP 1, cuisine, CFA : Parce que c'était plus proche, parce que ma mère travaille à côté du [Cerfeuil]. C'est mieux pour les allers-retours et tout ça, et puis parce qu'on m'en a parlé. On m'a dit que c'était un bon établissement, voilà.

Certains ne veulent pas changer de quartier et préfèrent choisir leur formation en fonction de la proximité :

E : Ok, vous voulez rester sur [l'agglomération] ou vous êtes prêts à bouger ?

Yacoub, CAP 2, usinage, LP : V. [la commune], moi je bouge pas.

Igor, CAP 2, usinage, LP : pas bouger.

Madou, CAP 2, usinage, LP : ici.

Yacoub : moi je connais tout le monde ici, j'ai tous mes amis ici, ça sert à rien, je vais pas bouger ...

Mais la distance n'est pas forcément un empêchement pour accéder à l'établissement, ainsi Tom (CAP 1 usinage en EP) met 1 heure le matin pour venir, et le soir entre 1h30 et 2h pour rentrer. Manon (CAP 2, salle – cuisine, EP) met 1h pour se rendre à l'école.

10.1.2 Entrer en formation professionnelle initiale : le rôle des relations interpersonnelles et du contexte de production

Les entretiens avec les jeunes apprentis comportent des références à l'indépendance financière que permet ce statut (« on touche un salaire », Benjamin ; « tu vis ta vie », Laure), à la reconnaissance professionnelle (le fait d'être considéré « comme un salarié », Roger - et non comme un élève), à une considération sociale, à l'assurance d'une insertion professionnelle

(« on est prêt pour après », Raymond). Recoupant les résultats des travaux sur le lycée professionnel (Jellab, 2008), les jeunes interrogés se sentent « soutenus » par les enseignants et les formateurs, mieux accompagnés dans les petits groupes. Ils ont le sentiment que leurs difficultés d'apprentissage dans les matières générales sont prises en compte pour la première fois dans leur parcours scolaire, ils se sentent considérés.

Roger, CAP 2, cuisine, CFA : Là, on est plus traité comme des salariés et moins comme des élèves. On est plus comme entre salariés. C'est plus détente. On discute mieux avec les professeurs. Ils ont plus de temps, ils sont plus pédagogues un petit peu... Ils sont plus présents, plus... On est en petite classe. C'est souvent des classes de 14-15 alors ils ont plus le temps de venir par personne, s'occuper de chacun. Du coup, c'est mieux.

—

Madou, CAP 2, usinage, LP : Mais ici les profs ils expliquent bien par rapport au collège, par exemple en maths il y a des trucs que j'apprenais au collège en 3e que je comprenais rien, alors que ici direct il m'a expliqué une fois et c'est bon.

E : (À Yacoub) Et toi comment tu vois cette différence [entre le collège et le LP] ?

Yacoub, CAP 2, usinage, LP : Je sais pas, oui ça a beaucoup changé ici par rapport à là-bas. Ici les profs ils t'aident plus que là-bas. Après, c'est pareil.

Madou : Moi j'ai repéré un truc, les profs ici ils sont pas pareils, c'est vrai qu'ils faisaient des trucs durs, mais ici il y a des gens qui font n'importe quoi, ils passent sans rien ... alors qu'au collège là-bas les profs ils vont t'expliquer une fois, si tu n'as pas compris, c'est bon, ils s'en foutent. Alors qu'ici ils vont t'expliquer jusqu'à ce que tu comprends.

—

Dama, MC cuisine, EP : Les rapports avec les maîtres-professionnels, tout va très très bien. Ils nous apprennent bien. Ils vont nous expliquer. Ils essayent qu'on fasse seul même si on est pas capable. Si on y arrive pas, ils disent : « tu refais ». C'est pour cela, que grâce à ça, que je suis devenu serveur, car comme je vous l'ai dit, quand je suis arrivé je parlais pas du tout [le français]. J'avais des difficultés et j'ai réussi à avoir mon CAP. C'est là que je recommande de faire la mention complémentaire en cuisine. Je suis sûr et certain que je vais avoir mon CAP en cuisine.

Le relationnel avec les adultes constitue un des aspects dominants de la perception de la formation professionnelle par les jeunes. Certains découvrent la reconnaissance que peut apporter l'institution scolaire.

E : Est-ce qu'il y a des exemples pour lesquels vous avez été félicité ?

Axel, CAP 1, paysage, EP : Avec des élèves parfois en cours. Avant, je le faisais aussi au collège. On sent que certains comprennent et d'autres pas. Ça me paraît logique d'aller les aider. Au collège, on le faisait, mais voilà personne venait nous dire : c'est bien, merci de l'avoir aidé. Là, c'est ce qu'on fait, tout le monde nous le dit.

—

Gérard, CAP 2, cuisine, CFA : J'étais et je suis encore membre d'une association en plus de mes heures au CFA. Donc le midi, je suis sur une association où on crée une exposition sur le conflit nord-irlandais. (...) j'ai eu des relations avec plein d'autres secteurs d'activité. Beaucoup de membres, il y avait la responsable des relations européennes et ça c'est très

bien passé. Il y a beaucoup d'opportunités, je pense, parce que ça c'était pas destiné aux CAP cuisine, mais comme je travaille sur l'Irlande en histoire, on nous l'a proposé et c'est quelque chose dont je suis très fier d'avoir participé. (...) On me donne des opportunités, donc oui. Je ne les ai pas faites, mais il y a les MAF, les Meilleurs Apprentis de France et il y a 3 concours de différents niveaux : national, régional et départemental. C'est proposé à tous les apprentis après il y a une sélection bien sûr. Oui, il y a des opportunités, il y a l'association, les voyages, la communauté européenne avec Erasmus. On peut partir dans des pays européens pour travailler pendant plusieurs mois.

De plus, cette présence des enseignants s'accompagne d'une grande liberté : « moins strict », « autonomie », « confiance » ... C'est donc une image positive de la formation professionnelle que dessinent ces jeunes en CAP, qui conforte les résultats des travaux déjà menés sur le lycée professionnel ou l'apprentissage (Jellab, 2008 ; Moreau, 2003). Un autre critère assure l'adhésion au modèle de formation, c'est la question du collectif, la sensation d'appartenir à un groupe. Ce groupe de référence, fortement lié à la socialisation professionnelle, revêt des caractéristiques différentes en fonction du modèle de formation.

En école de production, la sensation de faire partie d'une équipe de travail est très forte. Les caractéristiques du modèle de formation (production réelle au sein de l'établissement, partage des tâches, voire coopération sur une même tâche ou une activité) permettent l'émergence d'un groupe de pairs chez les jeunes qui oscille entre le groupe classe et le collectif de travail. Ainsi à la question « Vous sentez-vous valorisés dans votre formation ? », certains jeunes situent la mise en valeur non pas au niveau de leur investissement individuel, mais au niveau du collectif de pairs.

Louis, CAP 2, paysage, EP : Oui, on est tous au même niveau. On est tous valorisés à notre juste valeur. (...) 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.

Léon, CAP 1, paysage, EP : On fait souvent des remarques quand c'est bien ou pas bien, sinon non, on nous laisse faire.

—

Quentin, CAP 2, service – cuisine, EP : Après il faut se valoriser quand il y a des banquets. On avait le gala de [école d'enseignement supérieur] il y a pas très longtemps. Là, il faut se valoriser. Il y avait 250 personnes et fallait mettre en place dans une grande salle. C'était une grande salle. C'est là où ils font les spectacles de Noël. C'est là que le gala a eu lieu. Ils se sont rendu compte à la fin qu'on a servi 250 personnes. Du coup, c'était vraiment le marathon en cuisine. Tout le monde courait partout. Au lieu d'être 3 ou 4 sur le quai le matin, tous les élèves étaient là pour se faire passer les plats au fur et à mesure pour aller dans le camion. On a fait plusieurs allers-retours et ça s'est bien passé. À la fin, on a été remercié par tous les gens de [école d'enseignement supérieur]. C'était sympa.

Cette référence au collectif de travail apparaît dans de nombreux entretiens de jeunes en école de production. En lycée professionnel, où l'on pourrait s'attendre à des mentions similaires du fait de l'existence d'un groupe classe, les réponses relèvent pourtant d'une perception individuelle ou d'un collectif passif. Les lycéens ne font jamais référence à leur groupe sous le terme « d'équipe ».

Nina, CAP 2, cuisine, LP : Là, juste de faire les repas pour les gens qui viennent manger au restau, déjà, moi je trouve qu'on nous met en avant. On pourrait très bien faire à manger, mais pour personne, juste pour comme hier de l'ATA²² et pas faire de service.

Chez les apprentis, le sentiment d'appartenance à un collectif de formation n'est pas formulé. Les échanges informels lors des cours de pratique le confirment : les apprentis travaillent ensemble lorsqu'ils sont au CFA, voire échangent des plaisanteries, comme ils le feraient avec des collègues. Ils se connaissent peu et ne se considèrent pas comme amis. L'attachement à la structure de formation est beaucoup moins fort également. Les jeunes en école de production mettent en avant leur appartenance à ce modèle de formation en décrivant les liens forts qu'ils développent avec leurs maîtres-professionnels. Les trajectoires des jeunes accueillis en école de production peuvent être très hachées : mineur non accompagné, décrochage scolaire dû à des phases dépressives ou des ruptures de contrat d'apprentissage. Le sentiment d'avoir bénéficié d'un accompagnement adapté, d'une chance de réussir rejaillit sur la perception positive du modèle. La taille réduite des structures leur permet de proposer des préparations de diplômes adaptées aux profils des jeunes : entrée tout au long de l'année, préparation du CAP en deux ans ou en un an, complément dans une mention complémentaire non proposée dans l'établissement, mais pour laquelle on prépare à la carte le jeune qui le demande, accompagnement vers une poursuite d'études en apprentissage ou en formation spécialisée, etc.

Cet engagement dans l'école de production relève d'un sentiment de considération qui comprend l'accompagnement personnalisé, l'attention accordée par les formateurs, mais également les sanctions qu'ils apposent. La dimension implacable de la sanction est compensée par l'intérêt supposé qu'elle revêt aux yeux des jeunes. L'implication des formateurs montrerait selon les jeunes un réel souci de leurs élèves.

Jacques, CAP 1, usinage, EP : Par exemple, les profs au collège, ils ne nous suivent pas forcément.

Tom, CAP 1, usinage, EP : Eux [au collège], ils n'ont pas d'autorité par rapport à ici. Ils ont l'autorité ici [dans l'EP]. On va les écouter quand ils vont parler. Au collège, on leur répondait.

Jacques : Ils s'en foutaient un peu de nous, mais ici non.

—

Samy, CAP 2, paysage, EP : Avant, c'était pas le même prof qui faisait espace vert. Il était très gentil comme Patrick. J'ai bien aimé même l'ambiance avec les jeunes c'était bien. (...) Quand on est au travail, on est au travail. On rigole un peu quand même, mais quand on est dans le travail, on est vraiment dans le travail. On déconne pas quand on est au travail.

La dimension positive de la sanction va de pair avec la confiance accordée : le fait de se voir confier la responsabilité de tâches complexes ou bien la réalisation d'un produit ou service pour un client réel décuple le sentiment de valorisation, et ce quel que soit le modèle de formation considéré. La reconnaissance apportée par un client, qui est donc une forme de reconnaissance externe à l'institution scolaire, porte une valeur propre.

Manon, MC hôtellerie, EP : Les clients sont fiers de nous aussi. Le sourire des clients, c'est utile pour l'école. Ils sont fiers de nous après. C'est le bonheur quand on est fier de vous.

—

E : C'est important le retour des clients ?

Quentin, CAP 2, salle - cuisine, EP : 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 s'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 serve de leçon et comme ça on le refera pas. Sinon, ça se passe bien.

E : Quelle est la différence entre un client qui vous dit que ça ne va pas et un maître-pro ?

Quentin : Quand c'est notre prof, on 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 ». C'est rare. Après, c'est rare que des clients nous donnent une seconde chance et reviennent dans l'établissement. C'est déjà arrivé et ils ont apprécié la deuxième fois.

—

Gérard, CAP 2, cuisine, CFA : Dans l'entreprise, on se construit, on commence à réfléchir pas pour nous, mais pour ce que le client va se dire en recevant une assiette.

—

Laure, CAP 1, cuisine, CFA : Oui. J'ai l'impression que les personnes, elles aiment ce que je fais. Quand elles goûtent mon plat, je sais pas, ça leur fait sourire. Juste qu'ils se disent que c'est bon, ça me fait plaisir.

E : Pour vous il y a comme un retour ?

Laure : Oui. Il y a comme un retour. Je fais l'effort et eux me remercient en faisant un sourire. Enfin, je sais pas, je me sens bien. Je sais pas trop comment expliquer.

—

Roger, CAP 2, cuisine, CFA: De temps en temps, on est sélectionné. En même temps, il y en a deux qui vont là-bas [recueillir les avis en salle]. Puis, on voit les clients et ils nous disent ce qu'ils pensent de leur plat.

E : Pour vous, c'est enrichissant d'avoir ce contact-là ?

Roger : Ouais et on peut s'améliorer en permanence. À chaque fois, avoir l'avis de quelqu'un pour s'améliorer.

Plus clairement verbalisée dans le secteur de la cuisine, où le contact avec le client est mis en avant dans la formation, l'impartialité du retour client transparaît néanmoins dans d'autres secteurs professionnels, tout du moins en école de production (Bernard, David, Jacob, 2019).

10.1.3 Le rôle et l'intérêt du diplôme

Pour ces jeunes, le diplôme est important, plusieurs le soulignent dans les entretiens.

Léon, CAP 1, paysage, EP : Oui, c'est pour mettre sur mon CV. Oui, pour dire qu'au moins on a un diplôme.

—

Gildas, CAP 1, cuisine, CFA : Parce que là, il me faut le diplôme pour assurer « ma vie ». [...] En fait, si t'es bon en cuisine t'as même pas besoin de diplôme. Bon, si je le foire ils diront : faut quand même avoir son CAP. Obligé, faut l'avoir.

—

Simone, CAP 1, cuisine, CFA : Oui, je fais pas pour avoir un diplôme comme ça. Non, je fais comme ça parce que je veux apprendre plus et si je peux faire plus que CAP aussi.

—

E : C'est important pour vous les diplômes ?

Alphonse, CAP 2, cuisine, LP : Ça montre une part de niveau aussi.

Ils perçoivent le diplôme comme un signal vis-à-vis du monde extérieur, qui leur permet de trouver plus facilement du travail, qui indique un certain niveau d'études, mais aussi un degré d'engagement dans le métier. C'est ce que met en avant Gildas : le diplôme ne sanctifie pas la qualité du professionnel, mais on attend du professionnel qu'il ait au minimum son CAP. Mais le diplôme est aussi envisagé comme un moyen, celui de diversifier ses connaissances et ses pratiques afin d'avoir l'autonomie nécessaire pour construire un avenir qui convienne à chacun. Les futurs diplômés sont réfléchis en fonction soit d'un projet professionnel établi, soit en fonction des capacités qu'ils veulent développer pour se sentir à l'aise dans l'univers professionnel. Si ce type de public peut apparaître comme dominé par l'institution scolaire, les

entretiens laissent entrevoir la mise en place de stratégies dans la poursuite d'études afin de construire un parcours personnalisé.

Clément, CAP 1, paysage, CFA : je partirais peut-être sur un BP, mais dans tous les cas je veux faire un CS²³ élagage, c'est une certification dans le métier en gros, pour pouvoir monter aux arbres et faire de l'élagage et de la taille d'arbres tout ça. [...] le salaire et un peu plus de savoir-faire. Quand on va sortir de CAP, on sera la main d'œuvre en gros, au plus bas, et en BP je crois que tu peux avoir quelqu'un en dessous de toi, et en bac pro c'est chef d'équipe je crois

—

E : Si tu restes ici c'est pour faire quoi ?

Mathieu, CAP 1, paysage, CFA : pour faire un BPA, c'est pour lancer son entreprise, c'est ce qu'on m'a expliqué, c'est pour être son propre patron.

—

Tom, CAP 1, usinage, EP : C'est bien de connaître l'histoire et l'anglais pour les études supérieures. Après je trouve qu'on n'a pas assez d'heures de cours. On va avoir 3 heures de dessin et 1 heure d'anglais. Pour moi, c'est pas assez.

E : Vous disiez tout à l'heure que vous étiez content d'être plus actif ?

Tom : Oui et si j'en avais trop je trouverais ça chiant. Mais si on fait un BTS ou un BAC pro, il faut savoir parler anglais. Français et anglais. L'année dernière, on avait 5 heures et cette année on a 1 heure. (...) J'aimerais aller jusqu'au BTS et une année de spécialisation dans la 3D.

—

Laure, CAP 1, cuisine, CFA : Non, soit un bac pro en gendarmerie pour rentrer dans la gendarmerie, soit je retourne dans la cuisine et je fais au moins 5 années de cuisine pour avoir de l'expérience et j'ouvre mon foodtruck. C'est ça mon but. J'ai encore un an pour réfléchir donc je sais pas.

—

Benjamin, CAP 1, paysage, CFA : Moi j'étais aux lycées des E. avant, je voulais faire maître-chien et j'ai découvert le métier de paysagiste et ça m'a bien plu du coup je me suis lancé dans cette voie. [...] je vais essayer de me relancer dans le métier de maître-chien.

—

E : Vous voulez faire quoi après votre CAP ?

Léopoldine, CAP 2, cuisine, LP : Une mention complémentaire en pâtisserie. [...] Il y a aussi sur le chocolat aussi là-bas, peut-être que si j'aime beaucoup tout ce qui est en chocolatier et tout, peut-être je vais me baser sur ça et peut-être que je ferais dans ça. [...] pour me perfectionner dans plusieurs domaines.

E : C'est important pour vous d'avoir des diplômes ?

Léopoldine : Oui, comme ça après, je trouve qu'on a plusieurs expériences.

²³ Certificat de Spécialisation

—

Gérard, CAP 2, cuisine, CFA : Je voudrais partir sur un brevet professionnel en deux ans. C'est un diplôme qui est beaucoup plus centré sur la cuisine et sur la restauration. Ensuite, j'aimerais bien partir à l'étranger, voyager, voir autre chose. J'ai envie de bouger. J'ai pas envie de m'installer dans une maison et y rester toute ma vie ça ne m'intéresse pas.

—

Maxime, CAP 1, cuisine, CFA : Un CAP puis ensuite un Bac pro et un BTS, tout ça en alternance. [...] Pour pouvoir trouver un travail facilement. [...] Peut-être que je vais arrêter au Bac pro. Je sais pas encore. Au BTS, on apprend de la comptabilité. On apprend plus la comptabilité et pour être un patron, il faut tout ça.

E : Vous voudriez avoir votre propre établissement ?

Maxime: Oui, c'est ça. Je suis en train d'économiser pour ça.

En dehors des entretiens enregistrés, d'autres jeunes se confient sur leurs projets, comme ces deux jeunes en CAP 1 paysage en lycée professionnel qui précisent que même s'ils apprécient le paysage, ils ne font ce CAP que pour attendre 18 ans et faire une formation de conducteur d'engins. L'âge est un facteur important dans la prise en compte de l'orientation, puisque plusieurs voies sont inaccessibles aux mineurs comme l'armée, la gendarmerie ou les métiers liés à la conduite. Des stratégies d'attente sont donc mises en place par les jeunes en attendant de pouvoir rejoindre la formation de leur choix.

Certains subissent leur formation actuelle, comme un des jeunes du CAP usinage dans le lycée professionnel où nous avons enquêté : il est rappeur et l'usinage l'intéresse peu. Nous n'aurons d'ailleurs pas l'occasion de le rencontrer. D'autres hésitent entre des domaines assez éloignés, comme Laure (CAP 1, cuisine, CFA) qui oscille entre acheter son foodtruck ou entrer dans la gendarmerie, Quentin (CAP 2, salle – cuisine, EP) entre son groupe de musique, le service et la cuisine, Madou (CAP 2, usinage, EP) entre une carrière de joueur de foot et un métier de service tel que commercial ...

Les projections se font à court ou long termes. Les projections à court terme regroupent les jeunes qui envisagent le diplôme uniquement comme un signal vis-à-vis des employeurs. Ils se projettent sur une spécialisation complémentaire ou un diplôme de niveau supérieur, le plus souvent en apprentissage, pour augmenter leurs chances de trouver un travail à l'issue de leur formation. Ce type de projection est encore ancré dans une logique académique. Il repose sur l'espoir que le niveau de diplôme correspond à un niveau de rémunération et de responsabilité : d'où les demandes de BP pour « encadrer des équipes » et « être mieux payé ». L'objectif principal étant, comme le rappelle un groupe de lycéens en CAP paysage, d'avoir « un CDI ».

Les projections à long terme sont plus personnalisées. Gérard, par exemple (CAP 2, cuisine, CFA) souhaite passer un BP pour se sentir plus à l'aise dans le métier et pouvoir se servir de ce dernier pour voyager. Le CAP et ses techniques de base ne lui semblent pas suffisants pour s'affirmer comme professionnel de cuisine à l'étranger. Maxime à 17 ans (CAP 1, cuisine, CFA) se projette déjà dans l'achat de son propre restaurant : ses diplômes comme ses économies sont organisés en fonction de cet objectif. Tom (CAP 1, usinage, LP) envisage des études supérieures et une spécialisation dans la 3D. Faire des études semble important pour lui, les diplômes envisagés sont cohérents avec l'évolution du métier et son appréciation pour les matières générales.

10.2 La formation en contexte de production

10.2.1 Les apprentissages cachés

Les entretiens avec les jeunes font apparaître la dimension « cachée » ou du moins la difficulté à identifier ou nommer les apprentissages réalisés en entreprise. Les jeunes reconnaissent la présence d'apprentissage dans le cadre de l'entreprise, mais ils se réfèrent à l'école comme modèle de formation, ce qui les conduit à restreindre ce qu'ils désignent comme des apprentissages (au sens scolaire) au temps passé au CFA. C'est là qu'ils apprennent les « techniques » (en somme les règles de l'art, les réglementations), celles qui seront demandées à l'examen, mais qu'ils ne voient pas ou très peu en application dans le contexte de l'entreprise.

Laure, CAP 1, cuisine, CFA : Ça me sert plutôt chez moi ce qu'ils me disent ici [au CFA]. Seulement quand je suis chez moi ... là-bas [en entreprise], les méthodes qu'ils ont ici, c'est pas les mêmes méthodes qu'à mon travail. Du coup, les méthodes qu'on a ici, je les fais chez moi pour améliorer. Enfin, ce qu'ils donnent en leçons dans les carnets de livre, enfin d'alternance, je le fais à la maison. Je le fais pas en entreprise. (...) Pendant une semaine, on apprend [au CFA]. On a tout dans le cerveau. Sinon, quand on retourne en entreprise, il y a tout qui ... On apprend mieux en entreprise. Tout ce qu'on apprend là, on oublie tout en entreprise.

—

E : Qu'est-ce que vous apprenez en entreprise et qu'est-ce que le CFA vous apporte ?

Lionel, CAP 1, paysage, CFA : Déjà apprendre les plantes au lycée, ... on apprend moins, enfin le patron nous dit comment ça s'appelle, mais ...

Patrick, CAP 1, paysage, CFA : Les techniques et tout ça.

E : Ici [au CFA] vous avez le temps d'apprendre de nouvelles techniques ?

Patrick, CAP 1, paysage, CFA : Ici oui

—

Clément, CAP 1, paysage, CFA : [En entreprise, on apprend] toutes les petites techniques, toutes les manières de faire pour gagner un peu de temps et tout.

—

Gérard, CAP 2, cuisine, CFA : Ici, on va nous apprendre à passer un diplôme, à désosser et découper à cru, des techniques très précises. En entreprise, on m'a appris à être rapide, à être efficace, à être productif, à être réactif, à être attentif, vif aussi dans les services, savoir garder son calme dans toutes situations. On nous apprend tout ça. On apprend plus, je pense, la restauration que la cuisine en entreprise. Ici, on nous apprend à cuisiner et pas à réfléchir pour l'esprit d'entreprise.

—

Maxime, CAP 1, cuisine, CFA : Parce qu'en entreprise, on n'a pas trop le temps de nous faire apprendre. Ici, on a vraiment le temps de tout réapprendre, de tout refaire, apprendre les bons gestes, etc.

—

Raymond, CAP 1, cuisine, CFA : Oui, les techniques. Ici, on apprend vraiment les techniques. On prend vraiment le temps d'apprendre les techniques alors qu'en entreprise, on n'a pas vraiment trop le temps. C'est bien aussi d'être au [Cerfeuil] parce qu'on a le temps d'apprendre alors qu'en entreprise on n'a pas le temps vraiment d'apprendre les modes, comment couper. On n'a pas vraiment le temps.

—

Yvan, CAP 2, usinage, LP : Même moi ça me plaît, ça va. Ça me plaît quand je suis en stage, ça va. Parce que là j'ai pas trop envie de venir en cours. Quand je fais le stage, au stage j'aime trop. Ça me plaît au stage, ici ça va pas trop. [...] Au stage, on travaille et tout, et là les cours, j'aime pas trop moi. C'est pas parce que j'aime pas trop, mais ... je sais pas, au stage j'aime. Pendant la période des stages, 3 semaines qu'on fait, je suis toujours présent, sérieux. [...] moi si le prof il me met au travail en atelier, moi je me mets au travail sérieux. Mais après taper des programmes ça c'est chiant un peu. Moi je veux usiner, t'as vu c'est ce que j'aime bien, usiner. Mettre une pièce pour l'usiner, tout ça je kiffe moi.

Le CFA, comme le lycée professionnel, est décrit comme le lieu d'apprentissage et de perfectionnement des techniques, des apprentissages formels, des savoirs diplômants ou pratiques (matières générales, théories professionnelles, mais aussi fonctionnement de l'administratif, règles de sécurité, protection du corps). L'entreprise, c'est le lieu des arrangements, de la débrouille, de l'adaptation. Deux dimensions ressortent, celle du temps qui doit être accordé à l'apprentissage d'un geste professionnel ou d'une technique, et l'opposition entre pratique professionnelle d'un côté et apprentissages théoriques et techniques de l'autre.

Il leur est difficile de formuler clairement les apprentissages réalisés en entreprise. Pour reprendre leurs mots, ils y « apprennent à travailler » : « l'efficacité », la « rapidité », « à s'organiser », « se débrouiller ». L'entreprise apparaît comme le lieu des apprentissages moins

formalisés : c'est le contournement de la technique, du geste dans les règles de l'art pour répondre aux contraintes matérielles, économiques, c'est accéder à la cuisine interne de la profession.

E : Qu'est-ce que vous apprenez en entreprise et pas au CFA ?

Clément, CAP 1, paysage, CFA : Toutes les petites techniques, toutes les manières de faire pour gagner un peu de temps et tout.

Brian, CAP 1, paysage, CFA : Le savoir-faire et tout, tout ça.

Axel, CAP 1, paysage, CFA : Savoir comment poser, machin ...

E : C'est-à-dire ?

Axel : Bah comment tailler une haie par exemple, y'a des végétaux qui ont des tailles spécifiques, on va les apprendre en entreprise. On va surement les voir ici aussi, mais ...

Brian : On va plus les voir à l'oral ici, alors que là on va le faire nous même.

Axel : On va plus apprendre le geste en entreprise.

Brian : Oui voilà.

—

Gildas, CAP 1, cuisine, CFA : en entreprise, ils nous apprennent plein de choses sur le savoir de la cuisine, ce qu'il y a derrière. En fait, la cuisine c'est plein de choses : c'est gérer un service, la pression, la mise en place, plein de choses en même temps en fait.

—

E : Est-ce que vous avez appris des trucs au restaurant que vous avez pas appris ici ?

Léopoldine, CAP 2, cuisine, LP : Oui. Déjà, les choses qu'on apprend pas forcément... Là, c'est plus gastronomique et tout. Dans l'entreprise, c'est pas la même façon de faire que dans les écoles. [...] Il y a peut-être déjà des recettes qui sont différentes, c'est aussi des manières de faire, des techniques de faire. [...] Peut-être d'hygiène aussi, parce que des fois il y a des entreprises qui font pas exactement pareil dans un endroit. Au niveau technique culinaire aussi et peut être la découpe aussi. [...] Au début si parce qu'il faut s'adapter quand même au rythme. Il y a aussi le rythme. C'est pas la même cadence que dans les écoles. Il faut être plus rapide, même pour le service, il y a certain endroit c'est vraiment rapide.

—

E : C'est quoi pour vous la grosse différence entre la scolarité au collège et ici ?

Tom, CAP 1, usinage, EP : Déjà on travaille. Enfin, on fait quelque chose avec nos mains.

Jacques, CAP 1, usinage, EP : On est pas tout le temps assis.

Tom : On bouge un peu. On ne se défoule pas, mais on fait quelque chose.

Ces apprentissages en contexte d'entreprise relèvent d'une incorporation des pratiques et des gestes. La difficulté à nommer, mais aussi à identifier les apprentissages témoigne d'un rapport faiblement réflexif aux apprentissages pratiques.

Il y a une différence de temporalité entre ce que retiennent les jeunes, ce qu'ils verbalisent de leur apprentissage et celles des enseignants. En paysage, la conscience de former « pour demain » occupe le discours des enseignants, alors que les jeunes se forment en vue d'un avenir personnel et non en fonction d'un discours social ou collectif.

La mise à distance de la pratique professionnelle peut être portée par le centre de formation, volontairement ou non. Ainsi le CFA peut être l'occasion de faire le bilan.

Gildas, CAP 1, cuisine, CFA : Ici on prend bien notre temps. Ici c'est la technique, le découpage, ça nous apprend. C'est là où 3 semaines, t'as fait que bosser. 3 semaines : je travaille, je travaille. J'ai pas le temps de regarder mes performances. J'essaye de m'améliorer, mais j'ai pas le temps d'y penser. J'essaye de le travailler, mais une fois au CIFAM, je coupe mon échalote et je me dis « tacatac », je regarde mon geste et je dis, ces 3 semaines je me suis amélioré.

E : C'est comme faire le point ?

Gildas : Oui, voilà j'utilise cette semaine pour faire le point. C'est-à-dire une fois arrivé le jeudi en pratique, je regarde tout ce que je fais de bien et de mal en cuisine. Là, je me dis : ok, ma manière de découper elle est bien, les cuissons c'est vu elle est bien, mais ce qui est pas bien je vais faire. Je vais y penser. Je sais ce que je dois faire, mais je vais y penser. En cuisine, pas au [Cerfeuil], dès que je vais voir le travail que j'ai mal fait, au [Cerfeuil] là je vais me concentrer et je vais bien le faire.

Avec leurs mots, les jeunes s'inscrivent dans une des thèses qui structurent l'enseignement professionnel initial : à savoir l'organisation d'un apprentissage protégé, au moins partiellement, du rythme de production et des nécessités économiques. Certains repoussent leur entrée en apprentissage, soit parce qu'ils n'ont pas trouvé d'employeurs, soit parce qu'ils ne se sentaient pas prêts : parce qu'ils ne sont pas encore assez à l'aise en France comme Yvan (CAP 2, usinage, LP), soit parce que les parents ou eux-mêmes cherchent à les protéger de la rigueur du monde professionnel.

Axel, CAP 1, jardinage, EP : Je voulais, à la base, faire un apprentissage avec un patron, mais j'ai pas trouvé de patron, donc c'était une bonne alternative.

—

E : Vous n'avez pas envisagé l'apprentissage au départ ?

Marcel, CAP 2, cuisine, LP : Je voulais au départ, mais plus être quand même dans les cours. J'avais peur que c'était trop vite pour bosser, mais là quand même j'hésite un peu, mais je pense en faire un...

—

E : Pourquoi ne pas avoir choisi l'apprentissage dans ce cas-là ?

Nina, CAP 2, cuisine, LP : Parce que mon frère a fait apprentissage et mes parents ils ne voulaient pas que je le refasse. Ils trouvaient que c'était trop dur pour une première année. Vu que j'avais aucune base, c'était trop dur l'apprentissage.

À la fin de leur CAP en lycée professionnel, ils sont nombreux en revanche à vouloir poursuivre en apprentissage : leur projet professionnel s'est affiné, les expériences positives en entreprise laissent espérer un contrat d'apprentissage à la rentrée prochaine chez l'un de leurs maîtres de stage, le CAP leur a permis d'entrer dans un monde professionnel dans lequel ils ne bénéficiaient d'aucune relation ...

E : Du coup tu veux travailler dès la fin de ton CAP ou tu veux faire un BP derrière ?

Romain, CAP 2, paysage, LP : Nan un bac pro apprentissage quand même après. [...]

E : T'as déjà un patron qui pourrait te prendre ? C'est quelqu'un chez qui t'as fait un stage ?

Romain : Ouais j'ai fait un stage là-bas et puis il m'a demandé c'est carrément lui qui m'a demandé de refaire mes 2 stages là-bas et puis qu'il me prenait en apprentissage.

—

Kerwan, CAP 2, jardinage, LP : Quand j'ai été voir mon dernier stage là, j'ai parlé pour un stage elle [la secrétaire] m'a demandé ce que je faisais après, j'ai dit que l'année prochaine j'aimerais partir en ... en bac pro apprentissage et du coup elle m'en a déjà parlé que si le stage se passe ça devrait se faire sans que je demande. Voilà, après autrement j'ai mon le stage d'avant elle aussi elle m'en avait déjà parlé donc normalement je pourrais trouver.

—

Yvan, CAP 2, usinage, LP : C'est pas ça, moi dans mon stage je travaille bien, ils m'ont dit, on n'a pas beaucoup de travail en ce moment, peut-être d'essayer plus tard, mais là en ce moment ils n'ont pas beaucoup de travail. Là cette fois-là je vais lui demander si je peux faire apprentissage ici.

Le rapport au monde professionnel et aux savoirs associés s'avère conflictuel. Les conditions de formation des jeunes en contexte de production comportent des aspects pénibles auxquels ses derniers ne peuvent se conformer systématiquement.

10.2.2 L'entrée dans le métier : entrée dans la dispute ?

Le temps passé en contexte de production, quel que soit le modèle de formation, révèle les aspects éprouvants du métier : pénibilité, machisme ... De fait, l'adhésion au métier passe par une série de mises à l'épreuve.

E : Est-ce que le fait d'être une fille, ça change quelque chose ?

Laure, CAP 1, cuisine, CFA : Oui, parce que les gars sont très très très machos dans la cuisine. C'est dur. C'est dur parce qu'eux... Il faut avoir de la force. Moi, je suis un peu fine. J'ai pas beaucoup de force et c'est très dur psychologiquement, c'est très dur.

—

Simone, CAP 1, cuisine, CFA : Dans mon foyer, il y a deux filles qui refusent de faire parce qu'elles trouvent ça dur. Oui, c'est fatigant, mais quand tu aimes quelque chose, tu tiens à ça. Tu te mets à fond et la fatigue, ça s'évapore après.

—

Gildas, CAP 1, cuisine, CFA : Je sais que j'aime ce métier, mais je sais que j'y resterais pas toute ma vie parce que c'est la santé. C'est dur. La semaine dernière j'ai travaillé vraiment vraiment beaucoup. Je suis arrivé samedi, je mange et j'ai tout vomi ce que j'ai mangé. J'étais stressé. Je tremblais tellement j'étais stressé. La chambre froide, en plein service, je tombe. Je me fais hyper mal. Enfin, il y a des moments où j'en peux plus et le [Cerfeuil] ça fait du bien parce que ça m'aide à me reposer. Mardi prochain je vais reprendre même si j'ai eu un accident, j'ai mal, mais je vais reprendre mentalement, ça ira beaucoup mieux que la semaine dernière.

—

Nina, CAP 2, cuisine, LP : Au début, c'est difficile parce qu'on passe... C'est tout de suite cash. Les chefs, ils mâchent pas leurs mots. Donc au début c'est dur, mais après on s'y fait parce c'est le métier.

E : Ça fait partie intégrante ?

Nina : Oui, sinon ça serait... Ça irait pas vite du tout. Il faut que quelqu'un mène le bateau.

—

Diego, CAP 1, cuisine, EP : J'aime pas trop aller au chaud.

E : Pourquoi ?

Diego : Ça crie trop.

E : Vous préférez le rayon « entrées » où c'est plus calme ?

Diego : Oui.

En paysage, les jeunes se confient moins directement sur la pénibilité, mais celle-ci transparait, parfois de manière indirecte. Ainsi Axel (CAP 1, paysagiste, CFA) apprécie d'apprendre au CFA « comment ne pas se faire mal, avoir le dos bien droit pour démarrer une machine ». Les formateurs rapportent aussi des témoignages de blessures chez les jeunes :

J'ai encore fait le constat lundi dernier quand j'étais en PPE avec eux y en a un qui me disait, c'est un élève qu'est hyper motivé enfin nous on, voilà il est à fond jusqu'au fond jusqu'au bout du monde, il démonte, il est là, il porte très lourd, il est au taquet, il est très bien sur le terrain, il est efficace, mais du coup il est là « ah j'en ai marre on range toujours tout seul moi je vais vous envoyer mes factures d'ostéo » en fait c'est ça quoi il est déjà cassé il a même pas 18 ans. Mais je pense qu'on n'est pas très bons là-dessus, enfin je sais pas en tout cas ... (Constance, paysage, LP)

Certains jeunes profitent du temps passé au CFA pour se reposer. Lors de l'observation d'une séance de pratique au CFA Narcisse, alors que la formatrice fait des allers et retours pour vider la benne de déchets verts, les jeunes profitent de son absence pour se poser, rigoler ou fumer derrière les massifs.

Enfin la dernière difficulté, c'est de trouver sa place au sein de l'entreprise, d'abord en tant que jeune dans un collectif d'adultes, mais aussi en tant que néophyte parmi des professionnels confirmés :

E : Et dans ton intégration dans les entreprises, c'est pareil ? Tu te mets facilement dans les équipes ?

Romain, CAP 2, paysage, LP : Au début t'es timide et puis après ils te mettent à l'aise et puis là, c'est bien, tu travailles et puis voilà.

—

Madou, CAP 2, usinage, LP : Moi dans mon stage ça n'a pas bien marché, c'était nul. C'était en mécanique auto [dans un garage automobile], comme je ne connaissais pas, les clés et tout, et les vis et il me dit va prendre la clé tel tel truc ou la vis tel tel truc, comment elle s'appelle, je sais même pas comment elle s'appelle ... [...] moi je ne comprenais rien, ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait. Il m'a dit va chercher un truc, moi je ne sais pas c'est quoi le truc, il me dit tu connais rien ou quoi, je dis moi j'ai jamais touché des trucs comme ça. [...] Tellement je m'ennuyais, la 2e semaine je suis parti chez le médecin dire que je suis malade. J'ai envoyé le papier et c'est bon, tellement j'en avais marre.

Alors comment ces jeunes affrontent-ils ces situations délicates à bien des égards ? Entrent-ils dans une dispute au sens conventionnel ou au contraire se placent-ils dans une attitude de confirmation ?

Comme le dit Nina (CAP 2, cuisine, LP), les difficultés, « on s'y fait parce c'est le métier » : il s'agit bien là de se conformer aux attentes et au fonctionnement plus ou moins explicite du monde professionnel dans lequel ces jeunes se projettent. La fatigue et les conséquences qui peuvent en découler (blessure, maladie, vertige ...) se doivent d'être dépassées au nom de la passion pour le métier, c'est ce qu'exprime Simone (CAP 1, cuisine, CFA) : « Oui, c'est fatigant, mais quand tu aimes quelque chose, tu tiens à ça. Tu te mets à fond et la fatigue, ça s'évapore après ».

C'est un discours prégnant chez les jeunes en cuisine. Ainsi Gildas, (CAP 1, cuisine, CFA) après avoir raconté son épuisement physique et les conséquences en termes de blessures au travail, conclut : « je vais reprendre mentalement ». Si le corps ne suit pas, c'est la tête qui doit reprendre le pouvoir. La dimension corporelle du métier transparaît à travers leurs témoignages : le corps doit se mettre au service de l'activité professionnelle, il doit « encaisser » le rythme, les contraintes, la fatigue.

Cet apprentissage du corps auquel la formation ne prépare pas ne fait pas l'objet d'une critique au sens conventionnel. Au mieux, les acteurs aménagent les modalités d'entrée dans le métier, comme lorsque Nina ou Arsène (CAP 2, cuisine, LP) ont décidé de commencer leur formation en lycée professionnel et non en CFA, pour se protéger des conditions de travail en restaurant. Ils ne remettent pas en cause le métier ni l'organisation du travail qui le structure : au contraire, ils cherchent les moyens de s'y adapter, de s'y conformer, et ce malgré une forme d'inadéquation (par ce terme nous entendons toutes les limites physiques ou psychologiques qui rendent difficile l'intégration voire le maintien dans le métier).

Enfin, d'autres choisissent la fuite, ce qui constitue une autre façon de se positionner dans un processus de confirmation. La fuite conforte la légitimité du fonctionnement : en ne s'y opposant pas, on ne cherche pas à modifier la situation, même à la marge. L'individu se retire, et ce faisant, reconnaît la légitimité d'existence de la situation. Manifester son inadéquation à un mode de fonctionnement c'est en quelque sorte accepter de ne pas être intégré dans l'univers professionnel correspondant. C'est ce que font les jeunes du CAP usinage en lycée professionnel : « tellement je m'ennuyais, la 2e semaine je suis parti chez le médecin dire que je suis malade. J'ai envoyé le papier et c'est bon, tellement j'en avais marre » (Madou, CAP 2, usinage, LP). Les arrêts maladie, les retards, les absences non justifiées lors des stages sont des manières de refuser les désagréments de la situation sans s'y opposer de manière frontale.

La plupart se placent donc dans une posture de confirmation par rapport au monde professionnel : ils légitiment les difficultés qu'ils rencontrent par leur propre inadéquation au métier ou par les nécessités professionnelles ou économiques de ce dernier.

Mais le processus de confirmation, par son refus de la confrontation, peut-il permettre une adhésion au métier ? Comment trouver sa place dans un univers professionnel sans prendre le pouvoir sur les règles de fonctionnement de ce monde social ?

10.2.3 Adhérer au métier : connaître sans s'opposer

Avec le temps, le métier révèle sa complexité, c'est ce qui le rend attractif pour les jeunes, et leur permet de mesurer leur progression, leur degré de compréhension du métier.

Raymond, CAP 1, cuisine, CFA : Je pensais que la cuisine c'était facile. Vraiment facile. Mais en fait non pas du tout. C'est que j'aime en fait.

—

Valentine, CAP 1, cuisine, CFA : Avant, j'avais l'impression de connaître que la surface de la cuisine. Maintenant, j'approfondis dans l'iceberg.

« Approfondir dans l'iceberg », c'est avoir conscience d'être passé de l'autre côté de la surface, de faire partie de ceux qui produisent, et non plus de ceux qui consomment. Ainsi comprendre sous quel régime de sécurité sociale on se situe, se projeter dans les modalités de gestion d'une entreprise sont des paramètres soulignés par certains jeunes.

La formation sert aussi la projection professionnelle des jeunes : ouvrir sa propre entreprise, anticiper la montée en responsabilité ou s'éviter des postes pénibles sont autant de stratégies présentées. Le choix du diplôme (tant son niveau que sa spécialité), de l'établissement, la poursuite d'études, mais aussi l'intérêt pour certains savoirs spécifiques (comme les savoirs administratifs) visent à structurer la réalisation des aspirations et à se différencier.

De fait, la pénibilité du travail devient un marqueur de ce passage d'un bord à l'autre. Le jeune éprouve (au sens physique et intellectuel) le métier, ses techniques, ses difficultés, ses modes relationnels, ses exigences.

E : Est-ce que vous avez appris des choses en stage que vous n'avez pas appris ici ?

Marcel, CAP 2, cuisine, LP : Oui. C'est pas les mêmes techniques, c'est pas les mêmes choses, c'est pas les mêmes règles. Ici, je sais qu'il n'y a pas le droit à la barbe. Dans certains restos que j'ai faits, il y avait pas besoin de la charlotte ou des trucs comme ça. Enfin, ça dépend c'est pas du tout pareil. C'est pas les mêmes règles, c'est pas les mêmes techniques. C'est pas pareil. (...)

E : Ça n'a pas été trop dur de s'adapter, de changer ?

Marcel : Oui, si, c'est vrai que c'est pas pareil. C'est pas fait pareil. C'est plus stressant parce que c'est le vrai métier et puis le maître de stage, il te pousse à aller le plus loin possible. Il t'apprend un peu ses techniques à lui, pour les connaître plus tard.

E : Vous avez senti une différence au niveau du rythme de travail ?

Marcel : Oui, c'est pas pareil, c'est pas les mêmes horaires, c'est pas pareil. C'est plus dur, mais ça va je trouve que moi j'aime bien, ça change un peu. Je suis plus concentré quand je suis au travail, enfin le vrai truc.

—

E : Avec les clients, ça se passe bien ?

Manon, MC hôtellerie, EP : Oui, très bien. Au début, j'avais un peu peur avec la clientèle parce que je n'étais pas habituée. Dès le premier jour, j'étais avec mon maître-professionnel. C'était un ancien. Il était avec moi tout le temps. Après si les clients reviennent... Il faut garder le sourire même quand ça va pas. Avec le travail, on oublie tout.

Les difficultés du travail peuvent constituer, paradoxalement, un motif d'engagement dans le métier. Vues comme des composantes à part entière, ce qui semble difficile au premier abord devient un motif de fierté quand l'élève le dépasse. Ainsi, le fait d'être confronté au regard du client, à un jugement externe, est effrayant la première fois.

Quentin, CAP 2, Salle – cuisine, EP : Par exemple, le tartare de bœuf devant le client. Quand j'ai vu ça la première fois, j'ai cru que jamais je pourrais faire ça devant un client. [...] Je ne vais pas vous cacher qu'au début, je n'étais pas vraiment serein. Après quand on m'a dit que le client... Dès que le client... Quand j'ai posé l'assiette, il a trouvé ça très beau. Quand il a goûté, il a trouvé ça très bon. Après [le maître-professionnel] a pointé du doigt le monsieur et m'a dit que c'était le maire [de la ville]. Du coup, après je n'étais pas serein. Si, ça c'était bien passé. Après on est heureux de faire ça devant nos parents. J'ai dit à mes parents de venir et de prendre du tartare de bœuf. Ils ont trouvé ça très bon. J'étais heureux de partager ça avec mes parents.

Le récit de Quentin montre bien le renversement qui s'opère vis-à-vis du dépassement de la peur : la conclusion positive de l'expérience renforce son inclusion dans le métier et sa volonté d'en partager les spécificités.

Les jeunes se valorisent à travers la réalisation de « vrais trucs » comme la préparation d'une commande pour un client réel ou dans un contexte d'entreprise, par opposition à l'exercice « poubelle » d'un cours en atelier. Le client ne se réfère jamais aux attendus du CAP ou d'un quelconque référentiel de diplôme lorsqu'il exprime sa satisfaction ou qu'il pointe le non-respect du cahier des charges.

Nina, CAP 2, cuisine, LP : Là, juste de faire les repas pour les gens qui viennent manger au restau, déjà, moi je trouve qu'on nous met en avant. On pourrait très bien faire à manger, mais pour personne, juste pour comme hier de l'ATA²⁴ et pas faire de service.

Le fait d'être confrontés à un jugement externe est perçu comme valorisant. Tout d'abord parce qu'il y a une part de risque, celle que le client ne soit pas satisfait. Or les jeunes professionnels sont formés dans l'optique de satisfaire les demandes. De plus, si les jeunes ne maîtrisent pas toujours les critères de l'évaluation scolaire, ils estiment que le jugement d'un client (responsable d'entreprise ou particulier) parce qu'il est externe à l'institution est plus neutre, ou du moins n'est pas marqué par l'arbitraire des critères scolaires. Par extension, les enseignements professionnels, notamment les enseignements pratiques, facilitent l'adhésion en proposant des critères d'évaluation explicites :

Kerwan, CAP 2, jardinage, LP : Par exemple, le pavage je vais me lancer dessus, souvent elle [l'enseignante] regarde comment c'est fait, mais surtout elle regarde le final, elle monte

²⁴ Activités technologiques d'alimentation/techniques

dessus savoir si c'est vraiment bien tassé, les solins s'ils ont été bien faits ... elle regarde ça, si c'est de niveau si la pente a été bien respectée, souvent c'est ça qu'elle regarde.

E : Ok du coup vous connaissez tous les critères qu'elle va évaluer. Est-ce que c'est pareil en général, est-ce que vous connaissez tous les critères qui vont être évalués quand vous faites un contrôle par exemple ?

Kerwan : Nan.

E : Et pour vous c'est important de connaître tous les critères d'évaluation ?

Kerwan : Au moins on peut vérifier. Pour être sûr. Que s'il faut respecter la pente d'1 % faut qu'elle soit ... d'1 %

E : Comment tu sais en [matière] générale si le devoir que tu vas rendre il va être bon ou pas, quel est ton critère ?

Kerwan : Je sais pas c'était au feeling (rires).

Le caractère concret et explicite de l'évaluation apparaît comme un élément important dans le témoignage de Kerwan. Il est d'autant plus pertinent que Kerwan se sent à l'aise dans les matières générales (du moins en CAP) et que ces notes l'attestent (16 de moyenne). C'est d'ailleurs sur des critères scolaires qu'il a fait le choix de son lycée professionnel :

Kerwan : [En parlant d'un établissement voisin, en MFR] C'est pas un lycée très bien, parce que déjà ce qui m'a choqué c'est ils montrent le CDI. On arrive dans le CDI y a une armoire qui fait enfin une bibliothèque qui fait à peine 1 mètre de large avec 3 livres, c'est pas vraiment un CDI. C'est pour ça que déjà ça m'a pas trop plu puis après je préférerais aller dans un lycée un peu mieux (...) [En parlant de son lycée actuel] Ça fait beaucoup plus sérieux, ça fait, déjà quand on arrive c'est propre c'est ... enfin on voit que c'est, c'est sérieux quoi.

L'attractivité du travail vient également de ce que l'activité professionnelle permet de rompre avec l'immobilité physique et le besoin d'être en action.

Madou, CAP 2, usinage, LP : [Parlant d'un stage en mécanique automobile et non en usinage] Moi je ne comprenais rien, ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait. Il m'a dit va chercher un truc, moi je ne sais pas c'est quoi le truc, il me dit : tu connais rien ou quoi, je dis : moi j'ai jamais touché des trucs comme ça.

Yvan, CAP 2, usinage, LP : Moi en mécanique je connais pleins de choses.

Yacoub, CAP 2, usinage, LP : Moi en mécanique la première semaine j'ai bien fait, la 2e ça va, mais la 3e ça m'a fané. J'ai abandonné, ça m'a fané. J'aime pas.

Madou : Tellement je m'ennuyais, la 2e semaine je suis parti chez le médecin dire que je suis malade. J'ai envoyé le papier et c'est bon, tellement j'en avais marre.

—

Diego, CAP 1, cuisine, EP : Déjà, j'aime bien faire devant les gens. J'aime bien préparer devant les gens. Ça va plus vite. Ici, [au restaurant] c'est bien, mais ça va moins vite [qu'au food truck].

—

Manon, MC hôtellerie, EP : Après quand on est dans le jus, j'aime bien. (...). J'aime bien bouger et ne pas rester à rien faire parce que c'est encore plus fatigant.

—

E : Comment vous êtes arrivés dans l'École de Production ?

Paul, CAP 1, usinage, EP : Au début, j'ai commencé un bac commerce. J'ai pas aimé. Je me suis dit je préfère travailler, être dans le métier manuel plutôt que de rester en cours assis, écouter... Je me sens mieux ici.

—

E : Qu'est-ce que vous appréciez dans ce métier ?

Jacques, CAP 1, usinage, EP : La mécanique.

Tom, CAP 1, usinage, EP : Ouais, le fait qu'on bouge. Alors qu'on n'est pas au bureau tout le temps.

—

Axel, CAP 1, paysage, EP : Je préférais venir ici même sans patron et apprendre à travailler au final, plutôt que faire autre chose qui m'aurait peut-être moins plu. [...] c'est une école qui allie le métier et en même temps les cours, un peu. On fait énormément de cours le matin et très peu l'après-midi. C'est comme ça que c'est « bien » parce que la plupart des personnes qui viennent dans la formation, c'est pas les personnes les plus fans de l'école. Donc là, être en milieu dehors je trouve ça très bien. C'est l'école de production où on produit pour le lycée. On construit des choses et on voit l'avant et l'après.

Les témoignages soulignent à quel point l'ennui est rédhibitoire : travailler, bouger, aller vite, autant de vocables qui relèvent du mouvement physique. La formation professionnelle réhabilite le corps et sa mise en action : les séances pratiques en atelier allient l'apprentissage et le corps dans sa globalité. Dans le cursus général, le métier d'élève repose en partie sur la capacité à domestiquer son corps, à l'astreindre à une certaine immobilité, comme pour mieux libérer la puissance de l'esprit. Un élève qui peut passer des heures assis à la bibliothèque à réviser ou lire apparaît aisément comme un bon élément : son immobilité physique atteste de la qualité de sa concentration, et par extension, de son travail.

Mais les apprentissages en formation professionnelle requièrent des connaissances pratiques, ainsi que l'acquisition de gestes professionnels. Apprendre à utiliser une perceuse, par exemple, peut certes nécessiter une explication orale sur l'utilisation des différentes mèches, des forets, leur fixation, ou encore sur le sens et la vitesse de rotation. Mais l'élève doit également savoir tenir l'outil en respectant les règles de sécurité, le mettre en route, maintenir la machine dans l'axe pendant le forage, apprendre à identifier quand la machine chauffe et pourquoi : autant d'éléments qui supposent une mise en pratique.

Ainsi en dans le cadre d'un atelier bois et métal en CAP paysage, un groupe d'apprentis est chargé de réaliser des pantins articulés en bois. Ce type d'atelier permet de justifier de la

capacité à assurer l'entretien et la maintenance des installations et infrastructures, et notamment des réparations simples sur des matériaux en bois et en fer, inscrite dans le référentiel du diplôme. L'entreprise vise également à prévenir les troubles musculo-squelettiques, les pantins devant servir à aborder la question des postures avec l'enseignant d'EPS.

Les jeunes se répartissent les espaces de travail, les machines. Ils travaillent en binôme. L'un d'eux a choisi une perceuse équipée d'un foret. Son acolyte a tracé l'emplacement du forage, il commence donc à forer la planche de bois de 2 cm d'épaisseur. Le perçage est lent, le jeune est concentré, il y a beaucoup de bruit dans l'atelier. Au bout de quelque temps, son camarade commence à s'inquiéter de l'odeur de bois chauffé. Celui en charge du perçage s'arrête, ressort l'outil et constate que le bois est noirci. Le foret choisi n'était pas le bon. Les autres s'esclaffent devant l'erreur. Les deux jeunes rigolent un peu, tout en jetant un œil en direction des enseignants et se renseignent auprès des autres apprentis pour installer un foret adapté au bois.

Cette mise en pratique constitue un moment de bascule des savoirs, du théorique vers le ressenti. Par exemple si le foret choisi ne correspond pas à la matière à forer, l'utilisateur peut être confronté à une machine qui patine. De fait, la situation fournit des indicateurs corporels (il faut forcer, ça sent le brûlé, etc.) qui viennent densifier la connaissance théorique correspondante (à savoir que le type de foret doit être adapté aux caractéristiques de la matière – masse volumique, dureté, résistance).

10.3 S'affranchir de la domination scolaire : l'art du bricolage ou celui de négocier la place du professionnel

Le temps passé en atelier est aussi l'occasion pour certains jeunes de manifester leur habileté manuelle et leurs connaissances en mécanique (en paysage ou en usinage). Un paysagiste par exemple doit être capable d'effectuer de petites réparations sur son matériel et d'en assurer l'entretien courant. Dans la réalité, les entreprises dépendent des connaissances et de la bonne volonté des salariés. Ainsi, même les apprentis ne sont pas tous à l'aise avec ce type de manipulation. Les rares jeunes réellement à l'aise font alors figure de repère et assurent aisément la démonstration.

Ils bénéficient d'une valorisation qui n'a rien de scolaire : les connaissances mécaniques, mais aussi la capacité à bricoler, à savoir manier un outil, à manifester une habileté manuelle ou

encore une capacité à comprendre l'origine des pannes sont autant de qualités qui ne font jamais l'objet d'une évaluation, ni en cours, ni pour le diplôme. Elles participent de l'appréciation des qualités du jeune par les formateurs de mécanique, notamment en paysage et en usinage, ou en entreprise. Elles contribuent également à la valorisation du jeune par lui-même.

En usinage, l'on peut observer une valorisation des « bricoleurs ». Ainsi en école de production, les enseignants ont monté un club regroupant des jeunes issus de plusieurs écoles afin de construire entièrement une voiture de course, qu'ils ont réussi à faire tourner sur circuit sous la conduite d'un pilote semi-professionnel. La capacité à adhérer à un tel projet, à s'investir en dehors des heures de formation (le soir et le weekend) participe d'une part de l'adhésion des jeunes au modèle de formation, mais aussi de leur valorisation par les enseignants.

Plus l'adéquation du jeune avec certaines caractéristiques du monde professionnel est établie, plus ses écarts scolaires de conduites pourront être tolérés. Ainsi dans l'école de production Gallium, l'un des jeunes a manqué les cours pendant une semaine, un de ses formateurs relate :

Michel, maître-professionnel, usinage, CAP 2 : Justement, il y avait un jeune qui venait à 18h quand tout le monde était parti. Il avait besoin de souffler. Il s'était fait juste larguer par sa copine. Il a fait une grosse dépression. Une dépression d'une semaine où il était au fond de son lit. Il trouvait juste la force le soir de venir bricoler avec nous. Des fois, il est parti à 22h d'ici, mais c'est ça ces relations. C'est pas qu'une relation prof-élève.

Cette inéquation temporaire ou partielle avec le monde scolaire peut être valorisée par le jeune lui-même.

Yvan, CAP 2, usinage, LP : Moi à la base en 3^e j'ai fait des stages de réparation de téléphone et tout ça. Et du coup, ça, ça me plait, même maintenant ça me plait, j'ai fait un stage de 2 semaines là-bas et lui il m'a gardé après, du coup je suis parti chez lui, j'ai travaillé un mois et j'ai appris trop de trucs, je faisais réparer les téléphones, parce que tous les samedis lui il n'était pas là et moi je faisais réparer des téléphones et tout et je voulais faire ça à la base. Et j'ai fait mécanique aussi en 3^e, j'ai fait un peu tout. Mais le truc de réparation de téléphone et tout, ça j'aime bien, en plus je comprends, je sais faire.

Le témoignage d'Yvan contient plusieurs éléments. Tout d'abord toutes ses connaissances sur le sujet lui viennent du gérant de l'entreprise de réparation de téléphone, et non pas d'une formation. Il estime - et le mentionnera clairement lors des observations - beaucoup plus le travail en entreprise que les séances de formation en établissement (notamment parce que le matériel est defectueux, et le rythme trop lent). Ensuite, il apprécie ce travail, parce qu'il « comprend » ce qu'il fait et qu'il « sait faire ». Or l'une des limites qu'il trouve à l'usinage, c'est qu'il n'est pas très porté sur le dessin industriel, il préfère usiner. Il veut comprendre, être dans l'action, pratiquer.

La réparation de téléphone lui permet de rester constamment dans l'action : par définition, réparer c'est solutionner un problème, à la fois intellectuellement et pratiquement. Les observations de son activité en atelier le montreront à la fois très prompt à esquiver toute forme de travail non valorisant de son point de vue (comme taper les lignes du programme) et force de proposition et d'actions dès lors qu'il s'agit de faire tourner ou d'entretenir la machine, quitte à rentrer en opposition avec l'enseignant à cause des divergences de point de vue sur le sujet.

Yvan est un des rares jeunes, parmi ceux que nous avons pu observer qui soit entré dans une dispute conventionnelle. Un peu plus âgé que les autres (il a 19 ans), il est à l'aise dans la relation avec les adultes. Lors d'une séance en atelier, ils sont cinq jeunes, Yvan est avec Igor qui retape les lignes de code du programme d'un pion pour le jeu d'échecs sur une des machines. Madou et Yacoub sont à usiner sur la même machine. Le cinquième, Elio, que l'enseignant juge plus prometteur doit dessiner une pièce sur Solidworks, le logiciel de dessin industriel.

L'enseignant circule d'un groupe à l'autre et passe beaucoup de temps à m'expliquer le fonctionnement des machines, du cours, du métier, etc. Madou et Yacoub ne sont pas autonomes sur l'utilisation de la machine, l'enseignant est régulièrement appelé pour les aider à comprendre la consigne ou passer à l'étape suivante. Ils doivent usiner une pièce, dont le programme est déjà rentré dans la machine. *A priori*, c'est une tâche adaptée à des CAP de 2^e année. À un moment, l'enseignant est appelé par Elio pour contrôler le dessin de sa pièce. Madou et Yacoub se retrouvent seuls et quelque peu désespérés. Yvan qui s'ennuie et tente de jouer sur son téléphone depuis le début du cours s'approche pour discuter et voir ce qu'ils font. Ils sont en train d'installer la matière pour lancer une nouvelle pièce. Yvan regarde la plaquette d'usinage, il la trouve usée. Yacoub lance le programme, la pièce sort. Yvan maintient que la plaquette doit être changée, qu'en entreprise, il l'aurait déjà changé depuis longtemps. J'en profite pour les faire parler des stages. L'enseignant revient, refuse le changement, en justifiant que c'est suffisamment efficace pour ce qu'ils ont à faire. Igor lui demande de venir vérifier son travail, l'enseignant repart. Yvan va chercher les outils nécessaires pour changer la plaquette de sens afin d'avoir un profil moins usé. L'enseignant semble ignorer l'action et ne s'en mêle pas.

Cette altercation, qui se joue finalement avec une très faible interaction entre l'enseignant et l'élève, révèle pourtant des registres argumentatifs très distincts. Les deux ne se positionnent pas dans la même sphère argumentative, mais chacun dispose de raisons propres pour étayer son comportement.

Yvan se place dans une logique professionnelle en utilisant des arguments qui se rapportent à son expérience en entreprise : la qualité de l'usinage, l'entretien de la machine, la volonté de montrer (et ma présence y est possiblement pour quelque chose) ses capacités techniques et sa réactivité face à ce qui lui apparaît comme un problème. Il est d'ailleurs parfaitement autonome dans la mise en œuvre de l'opération, tant pour trouver les outils nécessaires dans l'atelier que pour démonter et remonter la plaquette. Il en profitera pour montrer l'usure aux autres avant de la remettre en place. Il est dans une logique industrielle d'efficacité : la machine doit usiner correctement, pour ce faire il faut que quelqu'un intervienne avec des compétences techniques.

De son côté, l'enseignant a d'autres priorités : la qualité de finition de la pièce n'entre pas en ligne de compte quand les élèves ont encore du mal à usiner une pièce relativement simple. Yacoub a du mal à réaliser une face, or il s'agit d'une des premières étapes du travail d'usinage qui consiste à usiner (donc à enlever de la matière) l'extrémité du morceau de matière brute, afin d'avoir une surface plane qui servira de base et de point de repère pour le reste du travail. De plus, les difficultés relationnelles entre l'enseignant et sa hiérarchie, notamment en ce qui concerne les commandes de matériel et l'entretien des machines, le conduisent à être économe. Il est très loin de la logique professionnelle, et se positionne plutôt dans la logique académique de l'exercice. Celui demandé à Yacoub a pour but de lui faire réviser les différentes étapes d'un usinage afin de le préparer à l'examen. La pièce et sa qualité apparaissent très secondaires à ce niveau. L'enseignant est dans une logique civique : il ne cherche pas à tout prix à imposer son autorité (ce qui relèverait d'une logique domestique), il ne vise pas la performance, mais il souhaite que chaque élève arrive le mieux préparé possible à l'examen. Il ne propose pas les mêmes activités à chacun, mais s'adapte en fonction de leur niveau. Il tente de concilier l'état du parc des machines, les tempéraments des élèves et le fonctionnement global de l'établissement pour atteindre cet objectif.

Dans cette confrontation, Yvan est celui qui ouvre la dispute et la referme. Il impose la logique industrielle pendant quelques minutes. La résolution se fait cependant à moindre coût pour l'enseignant. En ignorant l'initiative d'Yvan, il évite une confrontation physique (et donc un passage par la violence), mais dans le même temps il se défausse d'une dispute plus profonde. Il aurait pu prendre le temps d'argumenter plus clairement face à Yvan pour défendre son point de vue. Mais il est certain que la séance, déjà peu productive du point de vue de l'activité des élèves, aurait été interrompue par cet échange. À l'issue de la manipulation, un certain équilibre revient : la séance se poursuit.

L'attitude d'Yvan montre aussi une volonté de s'engager dans une logique professionnelle. D'autres jeunes essaient également de mettre en avant cette compréhension des codes sociaux et relations du monde du travail, mais aussi du monde des adultes.

Dama, MC, cuisine, EP : Ça m'a apporté beaucoup de choses. (...) Oui, beaucoup de choses. Par exemple, de me comporter avec les gens. Avant d'arriver ici, il y avait beaucoup de choses entre les gens, entre les collègues ou les gens supérieurs. Je ne connaissais pas bien. Ça m'a apporté des trucs comme ça.

—

Axel, CAP 1, paysage, EP : On s'entend bien avec eux [les maîtres-professionnels]. 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.

—

Gérard, CAP 2, cuisine, CFA : Totalement, parce que je pense pas que j'étais très immature, mais on le redit forcément, ça nous apporte un regard très différent par rapport aux jeunes de notre âge. Tous les mois, on perçoit un salaire et on apprend à gérer notre budget. Dans l'entreprise, on se construit, on commence à réfléchir pas pour nous, mais pour ce que le client va se dire en recevant une assiette. Je pense que ça fait grandir, plus vite que le reste des gens. On est confronté à des problèmes différents. Très vite, on va avoir des problèmes différents. Pour les congés, on passe de 16 semaines pour quelqu'un qui est en lycée à 5 semaines. Tout devient très différent. Ça fait grandir et je recommande totalement.

—

[Yvan signifie qu'il ne veut pas étudier pendant des années.]

E : Tu veux gagner ta vie ?

Yvan, CAP 2, usinage, LP : Ouais, bah ouais, je vais pas aller, 22 ans, 23 ans ...

Yacoub, CAP 2, usinage, LP : Sur le dos à tes parents ...

Yvan : Bah oui, attends ...

Cette volonté de grandir, elle passe par une mise à distance de l'école, une adhésion aux valeurs et aux codes du monde professionnel. Là encore, c'est tenter de se conformer à l'idéal du jeune adulte, pour s'autoriser à se projeter dans un futur positif. Cette projection professionnelle conduit à penser son parcours de manière individuelle, et à anticiper l'utilité des apprentissages.

E : Qu'est-ce que vous avez finalement appris depuis le début de l'année dans l'école de production ?

Diego, CAP 1, cuisine, EP : J'ai appris à faire des desserts. Des moelleux au chocolat et de la béchamel. Après, j'ai appris beaucoup de choses. Je m'en rappelle plus trop du coup j'ai écrit. (...) Dans un petit cahier.

E : C'est l'ensemble des recettes que vous savez faire maintenant ?

Diego : Oui.

(...)

E : Est-ce que ça vous semble utile tout ça ?

Diego : Oui, pour plus tard.

E : Pour exercer votre métier ?

Diego : C'est ça.

—

Gérard, CAP 2, cuisine, CFA : Alors qu'au travail, on comprend parce que l'employeur veut qu'on comprenne et parce qu'on a une formation à faire, en l'occurrence le CAP. (...) au collège ils nous donnent des choses à apprendre pour avoir le diplôme et c'est très différent. Là, on nous donne des choses et ça va nous servir dans 15 ans. On le sait.

—

Valentine, CAP 1, cuisine, CFA : Avant je pensais que j'étais nulle et que je savais pas travailler. Maintenant, j'affronte le problème et tout, j'y vais.

—

Thierry, CAP 1, cuisine, CFA : On a l'impression de s'instruire en le faisant. J'ai des fiches techniques ici [au CFA] et là-bas c'est plus du feeling ce que je fais. J'ai pas à retenir.

—

Roger, CAP 2, cuisine, CFA : Oui. Ça fait mûrir aussi le fait de plus être à l'école. On est dans le milieu professionnel, faut que ça bouge. On est salarié, on obtient de l'argent grâce à ça. Faut donner le minimum.

Ces différents exemples, tirés des jeunes de cuisine en CFA et en école de production, traitent de la dimension pragmatique du savoir. Ils cherchent une utilité pratique, qui relève du registre industriel. D'une manière générale, les jeunes observés ne cherchent pas à s'inscrire dans un registre plutôt qu'un autre. Pour la plupart, ils tentent de s'accorder au monde professionnel dans lequel ils prennent place ou du moins d'identifier les registres dominants. Les références au registre industriel sont constantes. Les apprentis par exemple décrivent un univers où il faut mettre en œuvre sa force de travail, quelles que soient ses capacités ou ses limites. Ils font le travail parce qu'il « faut le faire », « même quand on ne sait pas le faire » (Benjamin, CAP1, paysage, CFA). La dimension productive du registre industriel et son exigence d'utilité, laquelle s'applique autant aux objets qu'aux hommes, poussent les apprentis à démontrer leur valeur professionnelle, leur capacité à abattre du travail.

Ils n'ignorent cependant pas les références au registre domestique qui bien que moins mises en valeurs dans le discours des professionnels, interviennent dans les actes. Ainsi Yacoub (CAP2, usinage, LP) en joue pour continuer ses stages dans la même entreprise et y faire travailler un de ses amis.

Il me prend, pas besoin de passer, je l'appelle, je lui dis est-ce que je peux faire c'te période, même si il a d'autres gens, il me prend parce qu'ils m'aiment bien là-bas, je m'entends très très très bien avec eux. Dès fois je les appelle et tout, on rigole et tout. C'est des grands hommes ... je m'entends bien là-bas. Et là j'ai pris Igor aussi, ce stage on va le faire ensemble. Parce que normalement, c'est pas parce qu'il n'a pas le droit, mais normalement ils n'aiment pas deux ensemble, vous voyez ... deux stagiaires, mais il a vu que j'étais gentil et il m'aime bien, il m'a dit oui c'est bon il peut venir.

Le registre domestique contrebalance le registre industriel dans le rapport à l'humain. Là où le second exige l'utilité de la personne et sonde son exigence, sa rapidité, le premier joue sur le lien, la filiation, le respect de l'avis des plus anciens. Cette dépendance à la personne se lit dans les entretiens avec les apprentis. Les choix de poursuite d'études, de type de diplôme, voire d'entreprises se font sur la base de recommandations : celles du patron actuel, d'un formateur, voire d'un proche travaillant dans le milieu depuis quelques années – en bref de quelqu'un qui a l'expérience du milieu.

Gildas, CAP 1, cuisine, CFA : J'ai pensé à beaucoup de choses, à vraiment beaucoup de choses. Après mon CAP, je voulais faire plusieurs diplômes dans la cuisine. Mais en fin de compte : à quoi ça sert en fait ? Mon chef, il m'a dit : à quoi ça sert de faire ça si t'as un BP et tout ? Je voulais avoir un Bac après, mais ça sert à rien. C'est au-dessus, mais ça sert à rien. Le truc c'est que si je continue mes études c'est que... Après j'aimerais bien le passer en candidat libre, mais il m'a dit : ça sert à quoi ? (...)

Oui, voilà BTS. Je voulais le passer en candidat libre. Il m'a dit : « tu peux le réussir en candidat libre », mais si t'as le bac, parce que je voulais continuer sur le bac comme ça j'aurai pu aller en BTS en candidat libre. Je me serais entraîné : le BP sur la cuisine et BTS dans la tête. BP, c'est plus dans la cuisine, mais BTS il m'a dit : en candidat libre, parce que c'est gestion et tout, mais on va voir sur ton CV candidat libre.

Cette dépendance relationnelle est à la fois une force et une faiblesse pour les jeunes. D'une part elle contribue à les ancrer dans un univers professionnel avec ses codes (diplôme de référence, modèle de formation privilégié, rapport à la formation), d'autre part elle peut générer une mise à distance du monde académique et des possibilités qui y sont offertes comme la poursuite d'études. Dans l'exemple de Gildas, qui a l'expérience des études en lycée général, nous pouvons observer la bascule entre ses projections initiales et la construction de son projet d'orientation. Il commence par se projeter dans des certifications pluridisciplinaires (visée pratique, il veut augmenter son employabilité en se diversifiant), puis dans des diplômes ouvrant vers le supérieur (bac pro, BTS). Enfin, débouté par les arguments de son chef de cuisine, il préfère envisager des diplômes centrés sur la technique culinaire et non pas sur la restauration (CAP, BP).

La poursuite d'étude envisagée semble très liée au modèle de formation. Les apprentis évoquent fréquemment la possibilité de poursuivre en BP, ce que ni les lycéens professionnels ni les élèves des écoles de production ne mentionnent. En revanche ces deux derniers se projettent

sur des bacs pros, ce qui est moins le cas des apprentis. Fait significatif, l'un des apprentis cuisiniers envisage de faire un bac pro, mais il le voit comme une manière d'apprendre la gestion pour asseoir son projet d'ouverture de son propre restaurant et non comme un passage vers le supérieur.

Les jeunes rencontrés dans le cadre de cette étude ont, pour la majorité, rencontré des difficultés dans leur parcours scolaire. L'entrée dans le monde de la formation professionnelle initiale signe à la fois une réconciliation avec le monde scolaire et une confrontation avec l'univers professionnel. Le rapport au corps évolue : l'immobilité décriée lors des études générales fait place au mouvement. Mais les jeunes découvrent aussi le corps comme outil de production. Ils doivent à nouveau le conformer : supporter la fatigue et la douleur, incorporer les gestes professionnels, gagner en efficacité dans le mouvement. Le rapport aux savoirs évolue également : en CAP, la légitimité des savoirs scolaires décline au profit des savoirs professionnels (impératif de sécurité, savoirs techniques ...). Les jeunes s'émancipent de la logique académique pour construire un parcours professionnel et/ou scolaire individualisé. Ils abordent les cours et l'apprentissage de la pratique professionnelle à l'aune de leur visée personnelle.

Chapitre 11 : Créer un modèle de formation professionnelle initiale en dehors des codes de la forme scolaire : un vœu pieux ?

11.1 Recomposer la forme scolaire

Dans ces allers-retours entre les exigences du monde académique et les références à la vie professionnelle, les formateurs recomposent la forme scolaire. Une entrée par les métiers fait valoir des différences dues pour partie à l'histoire et au degré de reconnaissance sociale dont bénéficie chacun des métiers étudiés.

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

En paysage, les formateurs de LP et de CFA interrogés valorisent la logique académique, une des formatrices de LP allant jusqu'à souligner l'impossibilité, pour tel jeune, de devenir chef d'équipe parce qu'il n'avait pas le niveau scolaire pour entrer en brevet professionnel bien qu'il disposât probablement de la maîtrise technique idoine. Un cas similaire se présente dans une des classes de 2e année de CAPA (certificat d'aptitude professionnelle agricole) observée en CFA. L'échange à ce sujet pointe les limites de la logique académique en FPI :

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

L'orientation de ce jeune en CAPA plutôt qu'en BPA (brevet professionnel agricole, niveau 3, considéré comme intermédiaire entre le CAP et le bac pro agricole) est de fait une orientation par défaut, qui résulte de performances insuffisantes dans les matières générales sans que soient prises en compte ses performances dans les matières professionnelles. En somme, bien qu'il

soit en FPI, ce sont ses notes en mathématiques et en français qui justifient son orientation. En revanche, la formatrice souligne ses capacités en pratique professionnelle. L'observation d'une séance en atelier montre qu'elle lui confie régulièrement des responsabilités, s'appuie sur son rôle moteur dans le groupe et ses compétences en mécanique (réparation d'outils). Lors des entretiens collectifs, cet apprenti fait part de son souhait de continuer vers le BPA afin de pouvoir ouvrir sa propre entreprise.

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

La préparation d'un diplôme par unités capitalisables (UC) est aussi possible, notamment dans les formations agricoles par apprentissage. Là encore, cette modalité permet d'axer la validation sur la pratique professionnelle. Elle sort d'une logique scolaire de validation à la note assortie de possibilités de compensation entre les notes obtenues dans les différentes matières : chaque unité doit être validée en propre ; obtenue, elle est valable sans limites de temps. L'obtention d'un diplôme est subordonnée à la validation de toutes les unités qui le composent. La possibilité d'opter pour une unité capitalisable d'adaptation régionale à l'emploi (UCARE) permet de colorer le contenu du diplôme selon des spécificités de la région de formation. Le CFA étudié, situé dans la partie méridionale du grand Ouest français, offre ainsi en CAPA un module de gestion de l'espace naturel qui recouvre la gestion de la haie bocagère et des bords de rivière. Plus généralement, cette modalité de formation par UC implique de construire un parcours individualisé établi à partir d'un « dispositif de positionnement » proposé à chaque jeune à son entrée. Les modalités du parcours (durée, unités déjà validées, organisation du temps passé en entreprise, etc.) donnent alors lieu à un « contrat pédagogique individuel », signé par le jeune, le directeur du centre de formation et le maître d'apprentissage.

On est sur une approche vraiment professionnelle. Avec ses avantages et ses inconvénients ; on est vraiment dans une visée pro, au moins en termes d'évaluation on est au plus près

des pros et on n'a pas l'aspect un peu culture générale et ouverture qu'on peut avoir sur le bac pro entre guillemets il n'y a pas de matière générale dans les unités, il n'y a pas d'histoire-géo, le sport n'est pas évalué, il n'y a pas de langue évaluée. [...] rien n'empêche le CFA de faire autre chose, mais ce ne sera pas évalué (Arnaud, coordonnateur de la section paysage et formateur, CFA).

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

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

La France entière compte moins de 500 inscrits en CAP pour la section « mécanique générale et de précision, usinage » (459 inscrits en 2019 ; RERS, 2020, p.95), contre 8 588 au niveau bac pro. Le CAP tend à disparaître au profit des diplômes de niveau 4 et 5. Le détenteur du CAP est donc fortement incité à continuer pour devenir un opérateur capable de programmer les machines. L'enquête montre comment deux établissements s'emparent très différemment de ce CAP.

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

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

À l'inverse, deux classes de CAP situées dans un LP public témoignent de la faible attractivité de ce diplôme. Elles sont le vestige d'une section jusqu'alors dynamique comprenant des niveaux 4 et 5 qui, depuis 8 ans, voit ses classes se fermer au profit de spécialités électroniques (électricien, maintenance des équipements industriels, système numérique) pour réorienter le plan de formation de l'établissement. Les enseignants rencontrés déploraient une volonté de se débarrasser d'élèves trop remuants au goût de la direction. Lors des observations, les 1^{ère} année étaient en stage depuis deux jours et seuls les élèves de 2^e année devaient être rencontrés. Néanmoins, des échanges avec des inscrits en 1^{ère} année et souhaitant arrêter leur stage ont été saisis : l'un d'eux trouvait que le sien (trouvé par l'enseignant) l'obligeait à se lever trop tôt. Devant l'insistance de son enseignant, il a consenti à y retourner, mais le lendemain matin, l'établissement a reçu un arrêt de travail concernant ce jeune, le dispensant de terminer son stage.

Le cas était semble-t-il suffisamment courant pour n'étonner personne. Les élèves de 2^e année n'étaient pas nombreux à se présenter en cours, 6 sur 13 inscrits le premier jour (en ayant manqué les cours généraux de la matinée pour aller au salon de la formation professionnelle), 4 le second. Leurs activités se déroulaient dans deux pièces contiguës : une classe et une salle de machines. Celle-ci n'est qu'un espace réduit au regard de la très grande halle autrefois dédiée à la spécialité. Elle est équipée d'appareils vétustes, dont certains sont aujourd'hui interdits aux élèves, d'autres ne fonctionnent plus, l'enseignant ne disposant pas de soutien technique pour

les entretenir ou les réparer. Enfin, un problème de réseau empêche ces machines à commandes numériques de recevoir les programmes conçus par les élèves sur les logiciels de construction 3D. Ils doivent donc imprimer le code de leur pièce, le rentrer manuellement, ligne par ligne, pour lancer sa réalisation. Le temps passé à pratiquer l'usinage (mettre une pièce, contrôler la machine, lancer le programme, contrôler la pièce, corriger les réglages) s'en trouve nécessairement réduit et la motivation des jeunes diminuée. C'est d'autant plus dommageable qu'une telle situation ne peut se produire en entreprise : elle n'a donc aucun intérêt ni pédagogique ni professionnel. Elle met en évidence l'affaiblissement considérable d'une spécialité qui, auparavant, était dotée d'un réel pouvoir d'influence dans l'établissement et d'une vraie reconnaissance des employeurs locaux.

Pour l'enseignant, l'enjeu est de maintenir les jeunes en formation jusqu'au CAP et de travailler sur l'ouverture culturelle et le rapport au monde social et professionnel. Dans de telles conditions, il ne peut surmonter totalement la tension à laquelle il est confronté. Il oscille entre convention méritocratique, convention universaliste et convention professionnelle : cet inconfort devient une source de souffrance pour le professionnel. Pour l'institution, la formation devient un lieu de passage, d'occupation et répond à un besoin de gestion et de contrôle d'une jeunesse jugée difficile. Du côté des acteurs, notamment des enseignants, on observe un surinvestissement dans une logique civique (selon la terminologie de Boltanski et Thévenot 1991) : ils accordent une place importante à l'échange sur la vie sociale ou le respect des règles (laïcité dans les locaux, civisme des comportements).

11.1.3 La formation en cuisine : contourner l'autorité scolaire

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

entretien, ce sont les professionnels qui ont le moins d'expérience en restauration qui s'étendent le plus sur les questions de pédagogie.

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

Les formateurs en cuisine, quel que soit le modèle de formation, ont très peu mentionné la préparation du diplôme. Lors des séances de pratique, la transmission repose sur le principe de la démonstration. L'enseignant montre le geste (lever des filets par exemple), l'ensemble du groupe observe, debout, sans prendre de notes. Puis, chacun retourne à son poste pour reproduire. Chaque élève dispose d'une fiche technique, mais lors des observations les jeunes ne s'y réfèrent pas. S'ils ont un doute sur la manière de procéder, ils échangent entre eux. Un soin particulier est porté à l'hygiène et au traitement du produit. Lors des observations, les préparations étaient destinées à être servies au restaurant d'application (EP, CFA ou LP) ou à être mises en barquette et vendues aux personnels de l'établissement. Il n'y avait pas d'« exercice poubelle », c'est-à-dire de réalisation de pièces pédagogiques ayant d'autres buts que l'apprentissage. Au CFA Cerfeuil, chaque apprenti (de 1^e ou 2^e année) devait faire la même tâche.

En revanche, au LP Bardane, une répartition des tâches pour préparer le menu a été observée. Elle se faisait sur la base du volontariat ou sur décision de l'enseignant en fonction des aptitudes de chacun : les plus habiles étant mandatés sur des tâches complexes (réalisation d'une crème glacée), les moins autonomes sur la découpe des légumes. Enfin, un jeune en situation de handicap mental, mais aussi de dyspraxie, est affecté au pliage des feuilles de papier sulfurisé pour les papillotes de poisson. Le formateur explique que ce jeune a déjà provoqué des

situations dangereuses : un jour où il était à la plonge pendant le service, manquant de travail, il est revenu en cuisine récupérer des marmites afin de les laver. Ces marmites pleines d'eau brûlante n'étaient pas censées être déplacées dans des conditions pouvant le mettre en danger ou l'ensemble des personnes à proximité. Il lui arrive de se couper ou de paniquer dès que la tension monte dans l'atelier. Le formateur préfère lui confier des tâches qu'il juge adaptées, bien qu'elles ne préparent pas au diplôme. Dans ce cas, le traitement de la difficulté d'apprentissage s'opère par une stricte différenciation des tâches proposées qui ne vise plus à amener chaque jeune à être en capacité de présenter l'examen, mais s'attache à rendre la cuisine opérationnelle afin de réaliser le service demandé. C'est la convention professionnelle qui prime ici, à travers la capacité à produire dans les règles du métier, en respectant des normes de qualité.

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

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

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

jeunes préparant un CAP d'usinage et présentant de grandes difficultés scolaires peuvent rarement investir pleinement une logique de niveau ou une logique pratique.

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

E : Finalement au niveau du CAP que font remonter ces maîtres d'apprentissage, quelles sont leurs attentes ?

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

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

Le discours des professionnels traduit donc une ambivalence dans les attentes vis-à-vis de l'école. Il souligne leur inconfort face à des attitudes qui sortent de ce qui est prévu et qui perturbent le fonctionnement établi de l'entreprise. Ce discours des maîtres d'apprentissage ramène à la question du rapport de production, de la domination de l'organisation sur l'élément qui en a la charge, dont on attend qu'il se conforme par son attitude (autant morale que physique) à l'idéal d'un ouvrier sans histoire. Finalement, il réduit la forme scolaire à sa dimension de contrôle des comportements, au grand désarroi des formateurs, chargés d'articuler formation et monde professionnel dans le quotidien de la pratique. Ils expriment une incapacité à influencer sur ce qui se joue, selon eux, en amont de la FPI :

Les bases arrivent avant que le CFA n'intervienne auprès du jeune, donc on essaye de les accompagner, mais s'il y a des lacunes [...] autant sur la partie pro, on arrive bien à les faire évoluer, autant sur le savoir-être, c'est parfois un peu plus compliqué (Arnaud, coordonnateur de la section paysage et formateur, CFA).

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

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

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

Mais les modalités de cette articulation sont corrélées au métier. Ainsi en cuisine, la convention professionnelle semble prévaloir, autorisant certains formateurs à détourner les logiques institutionnelles dominantes de la forme scolaire, tandis que d'autres, en manque de reconnaissance comme cuisinier, peinent à s'imposer auprès des jeunes. En usinage ou en paysage, l'arbitrage est plus nuancé. De plus, quel que soit le métier, les professionnels devenus enseignants par manque de débouchés dans leur branche ou par incapacité physique à perdurer dans le métier se construisent une légitimité plus dépendante de la convention méritocratique. Le compromis entre les conventions professionnelle et méritocratique se compose donc en fonction des caractéristiques de la situation de formation, laquelle combine un environnement organisationnel et territorial, un type de public et le parcours du formateur.

11.2 Les conditions de la transmission professionnelle

Les aménagements et les contournements de la forme scolaire présentés précédemment montrent les limites de cette dernière. Si la forme scolaire imprègne la transmission, elle peut constituer un frein ou du moins révéler son impossibilité à englober tout ce qui constitue le futur professionnel.

11.2.1 Le corps, cet indispensable

La forme scolaire ne peut dépasser les caractéristiques des jeunes. Leurs difficultés, notamment corporelle (dyspraxie ou handicap moteur) constituent encore pour les formateurs un obstacle à la formation. Les exemples d'élèves mis de côté ou cantonnés à des tâches simples témoignent de la difficulté d'allier formation aux métiers manuels et handicaps. La forme professionnelle est tout aussi incapable de répondre à ces situations. De fait si le handicap commence à être pris en compte dans les situations professionnelles, le taux d'emploi des personnes en situation de handicap est loin d'attendre les objectifs prévus par le législateur (fixé à 6% de l'effectif total des entreprises, le taux est de 3,5% en 2018 – Dares, 2020).

Dans l'école de production Edelweiss, certains jeunes ont peur des machines. Ils n'osent pas les manipuler et préfèrent ramasser les déchets de coupe et balayer les allées. Si ces tâches sont nécessaires dans le cadre de l'activité professionnelle, il est impossible de valider un CAP, ou de se faire embaucher, sans savoir utiliser une tondeuse ou un taille-haie. La projection dans le métier se trouve de fait limitée. Le fait d'aimer « être dehors » et « bouger » ne suffit pas à se construire dans le métier. De plus, les dangers liés à l'activité professionnelle sont sans communes mesures avec ceux d'une formation générale. La possibilité de se blesser ou de blesser quelqu'un gravement avec une machine est une réalité – tout particulièrement lors de l'utilisation des machines en paysage. Or les jeunes oublient parfois les risques comme le montre cet extrait d'observation d'un groupe de jeunes de 1^{ère} et 2^e année CAP à l'école de production Edelweiss. L'objectif de la séance est de tailler une haie sur l'enceinte du lycée agricole qui accueille l'école de production.

Le MP demande aux jeunes de charger la remorque avec le matériel qui leur semble adéquat pour le chantier prévu. Il intervient un peu, « n'oubliez pas le mélange » [carburant des machines]. Il indique qui conduit le tracteur remorque parmi les jeunes et il fait descendre les jeunes debout sur les montants de la remorque, attendant de se faire tracter. Le groupe se rend seul et à pied au chantier (env. 150 m à travers les bâtiments). Le MP les y rejoint avec le camion pour charger les déchets verts. Avant de se séparer, il leur demande de sécuriser le chantier et de l'attendre avant d'allumer les machines. « Je leur fais confiance ».

Les jeunes ont déjà posé les plots de sécurité quand le MP arrive. Les machines sont dans les mains de certains d'entre eux. Les autres attendent avec les râteaux et les pelles pour ramasser les déchets verts. Les machines sont démarrées sur autorisation et ils commencent le chantier

de manière autonome sous le regard du MP. Les porteurs de taille-haies se sont répartis le long de la haie, ceux avec les outils de coupe manuelle attendent un peu puis se lancent pour ajuster la taille du dessous de la haie. D'autres commencent à balayer les déchets verts et les charger dans le camion.

Au besoin, ils demandent confirmation au MP sur les limites de leur travail : la consigne est de ne couper qu'un côté de la haie, et de ne pas faire le dessus (réservé pour une autre classe du lycée agricole). Or les jeunes de l'école de production veulent en faire le plus possible – notamment pour ceux qui utilisent les machines. Ils paraissent relativement autonomes, changent de tâches en fonction de l'avancée du chantier sans avoir besoin de relance de la part du MP. Ils s'entraident pour ramasser les déchets, ou pour porter la brouette dans le camion. Un des jeunes grimpe dans le camion pour récupérer les bacs de déchets et gérer la répartition des branchages dans la remorque. Le groupe travaille de manière collective.

Une des machines ne démarrant pas, le MP s'occupe du problème technique avec le jeune. Il surveille de près l'utilisation des machines, intervenant dès qu'une situation devient potentiellement dangereuse. Il veille à ce que tous les jeunes restent dans son angle de vue, même lorsqu'il échange avec moi pour m'expliquer l'activité. Les jeunes se laissent emporter par l'activité de taille et ne font pas toujours attention au positionnement des uns et des autres. Les distances de sécurité, de fait, ne sont pas toujours respectées.

Au bout d'une heure, l'activité est désormais répartie sur 2 sous-groupes, qui se sont éloignés, chacun à l'extrémité de la haie. Celle-ci faisant un coude, il est difficile de surveiller les deux groupes en même temps. Le MP court littéralement pour garder les deux groupes sous surveillance. « J'essaie de les avoir tous à vue. Souvent Léo se rapproche des autres, l'accident est inévitable ». Léo ne manipule pas les machines, il utilise une cisaille pour finaliser la coupe, notamment sur le bas de la haie. Il travaille entre deux jeunes utilisant chacun un taille-haie, et ne lève jamais la tête pour repérer la position des deux autres. Parfois les lames du taille-haie passent à moins d'un mètre de lui. Les jeunes en charge des taille-haies sont complètement absorbés par la coupe, ils ne quittent pas la haie des yeux. Vers la fin du chantier, les jeunes réalisent qu'ils ont oublié de charger les souffleurs et les balais pour nettoyer les allées. Le MP intervient : « Que ça ne se reproduise plus. Imagine si on est à une heure d'ici ». Un jeune rétorque que ce n'est pas si grave, vu qu'en réalité ils sont juste à côté. Le MP envoie quelques jeunes chercher ce qui manque.

Le MP doit s'absenter dix minutes sur la fin du chantier, il demande à un des jeunes d'être en responsabilité pour gérer le rangement du chantier avec les autres. Le jeune vérifie la sécurité, s'implique. Il est écouté par les autres pendant l'absence du MP. Ce dernier revient et clôture la séance.

Durant toute la séance, l'attention du MP est tournée vers les jeunes. Bien qu'il surveille la qualité du travail et du geste, il reste extrêmement attentif à leur sécurité. Un incident – cette fois-ci au CFA Narcisse – montre qu'un accident peut arriver même dans des situations anodines. Un matin, alors qu'un groupe de CAP 1^{ère} année travaille à désherber un massif à la main, un des jeunes s'est pris une racine dans l'œil. Il travaillait à côté d'un camarade, quand ce dernier a arraché une racine un peu trop près de lui. Avec l'élan, la racine a frappé l'œil. Celui-ci se met à gonfler et l'apprenti est emmené à l'infirmerie. À la fin de l'après-midi, l'œil est encore rouge. L'incident paraît banal, mais les conséquences peuvent être importantes. Veiller à l'intégrité physique du corps constitue un enjeu de la formation, tant pour le présent (éviter les accidents en formation) que pour le futur (aider les jeunes à préserver leur capital à long terme).

La mise en œuvre de séances de travail sur les postures du corps constitue une des mesures mises en place au CFA Narcisse. La Mutualité Sociale Agricole (MSA : sécurité sociale agricole) encourage les étirements avant de commencer une activité afin de réduire les risques de blessures. La mise en place d'une prévention des risques liés à l'activité physique (PRAP) en formation se fait ici en collaboration avec les enseignants d'EPS sur l'acte de port de charge. Elle permet de travailler les techniques de portée appuyées sur des notions d'anatomie. Si ce type de prévention est vivement encouragé par la MSA et l'Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS) et positivement perçue par les formateurs rencontrés, dans les faits aucune des observations réalisées ne nous a permis de l'observer.

11.2.2 Les pratiques professionnelles de référence

La difficulté à s'accorder sur des pratiques sociales de références complique la transmission du métier. Dans le cas de la cuisine, les pratiques de références sont bien établies. Le concours de meilleur ouvrier de France ou les guides gastronomiques sont autant de palmarès qui servent de

référence et permettent d'estimer la valeur d'un cuisinier. Sa capacité à être classé témoigne de son degré d'adéquation avec les pratiques et valeurs de références. Les palmarès et les labels visent ainsi à réduire le degré d'incertitude qui entache le jugement sur la valeur des biens singuliers (Karpik, 2013). En paysage, le travail sur les savoirs et pratiques professionnels de référence est encore en cours. Les entretiens avec les formateurs témoignent de la difficulté à enseigner le métier dans ces conditions : les engagements des formateurs et leur vision du métier n'étant pas identiques à ceux des professionnels en exercice.

E : Pour revenir à la transmission pédagogique, quand vous transmettez le métier en CAP qu'est-ce que vous voulez transmettre, qu'est-ce que vous voulez qu'ils retiennent du métier qu'est-ce qui est important ?

Arnaud (CFA, paysage) : Moi ce que j'essaie de leur transmettre c'est la satisfaction du travail bien fait, c'est souvent il y a une gestuelle particulière, s'ils savent reconnaître ce qui est bien fait ou pas, ils auront à cœur de bien faire. C'est pas forcément évident parce qu'on est pas tous sensibles à la même chose, par exemple sur l'engazonnement, le fait que le sol soit plein ou que le semi soit régulier il faut qu'ils fassent parce qu'ils sont toujours dans l'action, mais les faire se poser voir là c'est bien fait là c'est moins bien fait et moi j'essaie vraiment d'aller dans ce sens-là du coup ça marche pas... Des fois en CAP on a des jeunes qui ont des points de repère dans l'espace, de dyspraxie, là c'est les cas les plus compliqués pour moi je trouve. Parce que soit ils n'y arrivent pas, soit ils ne voient pas.

E : Mais pour que je comprenne par exemple sur l'engazonnement, qu'est-ce qui différencie un travail bien fait, d'un très mal fait ?

Arnaud : Bah ce serait la planéité du sol, je vais pas forcément jusqu'au coup d'outils parce que y en a qui vont jusque-là, mais, la planéité, l'enfouissement des graines, est-ce qu'on en voit plus après, quand ils vont rouler est-ce qu'on ne voit pas trop la différence entre les passages au rouleau. Et puis ben quand ça lève qu'on voit que ça soit régulier. [...] C'est une notion de confort une notion d'esthétique est une notion d'efficacité d'entretien [...] si on prend un terrain de sport les utilisateurs ils veulent quelque chose de super régulier, ou les golfs quelque chose comme ça.

Un des enjeux de la formation professionnelle est de déconstruire les représentations non professionnelles chez les jeunes et de leur transmettre les règles de production. La confrontation avec le monde professionnel se révèle à double tranchant dans ce cadre. Les jeunes apprentis, de par le temps passé en entreprise, incorporent des représentations du travail bien fait. Ces représentations reposent parfois sur une vision à court terme des objectifs de l'activité.

L'enjeu des formateurs est donc d'identifier ces représentations, de les déconstruire et de transmettre les notions nécessaires à une reconstruction des représentations de l'activité professionnelle.

Arnaud : C'est compliqué parce que cela ne veut pas dire la même chose pour tout le monde, je pense que nous, on n'entend pas la même chose que la plupart des paysagistes. Après un des cas qu'on a souvent c'est la taille en boule, on a plein de paysagistes qui taillent en boule même des arbustes à fleurs et là c'est le cas criant où en fait, on est pas tous d'accord, et on entend en entreprise l'apprenti qui va dire je suis satisfait j'ai fait une belle boule. Alors que pour un autre ça va être un massacre de faire une boule avec un arbuste qui ferait des

grandes tiges, des fleurs, donc c'est difficile de déterminer ce que c'est l'esthétisme... c'est vraiment différent selon les personnes. [...] Plus qu'esthétique je dirais qu'on a surtout une approche du paysage propre. C'est le mot qu'ils utilisent les jeunes, « c'est propre ». Passer tout au désherbant pour eux c'est propre. C'est vachement discutable en fait. C'est vraiment le mot qui revient quand ils présentent des comptes-rendus, il faut que ce soit propre quitte à ce que ce soit techniquement pas correct. On a vu sur des gazons à passer des rouleaux comme pour faire les routes, des cylindres.

E : Mais ça tasse la terre, non ?

Arnaud : À fond, ça poussera 10 fois moins après, mais c'était propre. L'esthétique c'est pas... en ce moment on a beaucoup de jeunes qui trouvent esthétiques les jardins de gravier. C'était propre, on a fait des belles vagues blanches rouges. Techniquement c'est assez pauvre, ça met en valeur très peu de savoir-faire, ce n'est pas durable, il y a très peu de plantes, pour beaucoup de, je n'aime pas dire ce mot-là, de vrais paysagistes c'est une hérésie de faire ça et pour la majorité des paysagistes, quand on est parti c'était propre. Donc l'esthétique c'est pas évident.

11.3 Le modèle de formation : aide ou contrainte ?

Chaque modèle de formation dispose d'atouts propres, mais aussi de faiblesses. Ainsi le lycée professionnel comme le CFA bénéficient aujourd'hui d'une reconnaissance institutionnelle, mais aussi auprès du public. L'école de production, de ce point de vue, peine à s'imposer du fait d'un développement beaucoup plus tardif et s'appuyant principalement sur une initiative privée.

11.3.1 Le pari des écoles de production

Lorsque les écoles de production décident de se structurer en fédération en 2000 et de déposer le label de ce modèle de formation, c'est dans l'idée de mettre en valeur une autre manière de former. La fédération nationale accompagne les projets d'ouverture de nouvelles écoles de production, délivre le label et contrôle le respect du cahier des charges. Certaines écoles ne respectant pas ce dernier, se voient retirer le label école de production. Récemment une école refusant la mixité fille / garçon a ainsi été exclue de la fédération. Le retrait du label n'empêche pas de poursuivre en conservant certaines caractéristiques du modèle école de production.

Comptant aujourd'hui 46 établissements, le modèle connaît un essor sans précédent depuis vingt ans. Cette croissance s'appuie sur plusieurs types de réseaux : celle des fonds privés

comme la fondation Total (qui finance l'ouverture des écoles de production proposant des diplômes industriels), les réseaux de chefs d'entreprise, les régions et des soutiens politiques.

En parallèle, la fédération accompagne les porteurs de projets. Elle leur demande de réunir des soutiens tant du côté des collectivités territoriales, du rectorat que des entreprises du secteur professionnel visé afin de s'assurer des commandes et des débouchés pour les jeunes.

La fédération a conçu une stratégie de communication visant à assurer la diffusion du modèle et l'ouverture de nouvelles écoles. Celle-ci se structure par région, définie comme l'échelon le plus pertinent : en charge de la formation professionnelle initiale, mais aussi de l'accompagnement des personnes rencontrant des difficultés d'apprentissage ou d'insertion, la région est à même de soutenir le développement des écoles de production. Le développement d'un discours sur le public cible des « décrocheurs » contribue à les identifier sur le champ de l'accompagnement des personnes à besoins éducatifs particuliers. Une action menée auprès de différents politiques leur a permis de se faire reconnaître dans la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, qui leur accorde le droit de percevoir la taxe d'apprentissage.

Cette reconnaissance fait suite à plusieurs années de réflexions et d'échanges avec différents ministères. La fédération cherchait à obtenir une reconnaissance institutionnelle du modèle pour appuyer les négociations avec les régions et les partenaires financiers. La plupart des fondations préférant financer des actions reconnues. La fédération a donc longtemps hésité entre le ministère de l'Éducation nationale et celui du travail. Si le ministère de l'Éducation nationale paraissait plus naturel, son refus de reconnaître le modèle comme tel entraînait des conséquences importantes. Une école de production qui serait passée « sous-contrat » aurait dû suivre le programme et augmenter les heures de cours, diminuant de fait le temps passé en atelier. Pour la fédération cela revenait à tuer le modèle de formation. Proposant tout autant le CAP que le passage de titre professionnel, la fédération a donc envisagé une reconnaissance par le ministère du Travail. Mais cela n'a pas abouti. L'élaboration de la loi de 2018 sur la formation professionnelle a achevé cette démarche, entraînant de fait une reconnaissance auprès de l'éducation nationale. Le compromis offre aux écoles de production la possibilité de recevoir la taxe d'apprentissage, mais en contrepartie, elles s'engagent à préférer le passage du CAP au titre professionnel dans la mesure du possible. Le titre professionnel est désormais réservé (pour les écoles où il est encore proposé) aux jeunes en très grandes difficultés scolaires.

Cette construction du discours sur la difficulté scolaire à des fins de développement entraîne une redéfinition de l'identité des écoles de production. À ce titre, la comparaison entre les

anciennes écoles de production (les « historiques ») et les nouveaux établissements illustre les modalités de cette question identitaire.

Les « historiques », situées sur le territoire de l'ancienne région Rhône-Alpes, bénéficient d'une reconnaissance locale bien implantée qui dépasse les orientations politiques des présidents de région. La région finance 50% des nouvelles machines achetées par les écoles et soutien l'extension ou la reconstruction de certaines écoles de production. Cette implantation ancienne s'est faite en marge des services de l'éducation nationale. À Gallium par exemple, les relations avec le rectorat sont quasiment inexistantes. Les jeunes préparent leur CAP entièrement dans leur école et ne font aucun stage en entreprise. Le rectorat accepte que l'école de production soit considérée à la fois comme lieu de formation et comme lieu de stage. En revanche, à Asperge, jeune école de production ouverte en 2016, les jeunes doivent effectuer la moitié de la période de stage prévue dans le cadre du CAP, dans des entreprises du secteur.

La directrice d'Asperge, alertée par le cas d'un collègue ayant dû faire faire 14 semaines de stage en urgence à la fin de la 2^e année de CAP pour que ses élèves puissent valider le diplôme, décide de négocier avec le rectorat.

On a trouvé un accord : « Ce que vous faites, pendant les vacances scolaires, ils n'ont pas d'heures de cours. Ils sont tout le temps dans le service, on peut considérer que c'est stage. Ce qu'il me dit, c'est que vous pouvez valider la moitié des stages à l'intérieur de votre entreprise, mais attention il faut bien qu'on soit clair sur le statut, la posture de vos maîtres-professionnels à ce moment-là ». Donc ils ne sont plus formateurs, ils accueillent des apprentis donc avec un livret de stage, des compétences, etc. Donc là on a mis ça au point. Quand ils sont en stage intérieur, pour que les jeunes, ce qui est compliqué pour les jeunes, c'est de faire la différence. Pour les maîtres formateurs c'est facile, pour les jeunes c'est plus compliqué. Donc on a mis en place des codes aux dernières vacances. Quand ils arrivent le matin, c'est comme s'ils ne nous connaissaient pas. Donc : « bonjour Madame, je me présente, bonjour Monsieur, vous venez d'où ? Oui vous êtes stagiaires, on est heureux de vous accueillir comme stagiaire ». Ça leur a permis d'intégrer le fait qu'ils n'avaient pas la même posture. Ils n'avaient pas les mêmes horaires, on a aussi fait des horaires différents. C'est 9h-15h30. On les met en situation de responsabilité. Il y a un carnet de stage, des compétences à remplir. Ça c'est validé pour 7 semaines. Et après on s'est dit : « nous on avait l'objectif à Asperge de les envoyer en stage à l'extérieur pour qu'ils voient aussi d'autres modes de fonctionnement et qu'ils puissent vivre les horaires décalés », donc on a dit : « de toute façon nous on avait prévu de les envoyer au mois de juillet en stage ». Il m'a dit : « L'idéal ce serait 7 semaines à l'extérieur », donc on a réadapté notre calendrier et ils partent en stage en avril. Les 1^{ère} années partent pour la 1^{ère} fois en avril, ce qui est assez tôt, en juillet, à la Toussaint et en février l'année prochaine.

Le directeur de Gallium lui n'accepte pas ce type de négociation. Il estime ne rien devoir au rectorat et impose sa propre vision de la formation. Or son école sert de référence pour le modèle de formation, ce qui crée parfois un certain malaise avec les nouveaux directeurs dont l'ouverture de l'école dépend de l'accord du rectorat. Au moment de notre enquête, les accords

entre les écoles de production et les rectorats relevaient encore du cas par cas, y compris au sein d'une même académie.

La construction d'un équilibre entre revendication d'un modèle différent et désir de reconnaissance par l'institution ne se fait pas sans compromis pour les écoles de production. Pour une part, cet équilibre se construit par des aménagements internes. Par exemple, dans l'école de production Edelweiss, où l'on prépare aussi au CAP agent de maintenance des bâtiments, les maîtres-professionnels entraînent les jeunes aux conditions de l'examen. Habituels à travailler sur du bâtiment réel, dans de grands espaces, ils ne sont pas à l'aise dans la cabine dédiée à l'exercice de pratique. Le maître-professionnel en charge de la formation en bâtiment s'est donc ingénié à reconstruire une cabine pour leur permettre de s'entraîner. Ce type d'aménagement est relativement cocasse : les jeunes apprennent non pas via des exercices factices, mais dans des conditions réelles. En revanche pour passer l'examen qui permet de valider leur aptitude à opérer en situation réelle, ils doivent s'entraîner à agir sur un support factice. Cet exemple illustre d'une manière un peu extrême le renversement du rapport à l'exercice, pensé dans la forme scolaire comme une préparation à la réalité.

Le procédé souligne également le changement d'échelle qui s'opère entre l'échelon de l'institution et celui de l'école de production. La modalité factice de l'examen vise à évaluer une grande quantité de personnes en un temps et un espace donnés. L'emploi de la cabine permet de contrôler la quantité d'espace nécessaire pour un candidat. La passation du diplôme est impersonnelle. À l'inverse, l'école de production encourage la personnalisation du rapport au jeune et à la formation.

11.3.2 La formation et ses à-côtés

La question de la dépersonnalisation du rapport à l'individu en formation et donc dans la préparation à l'examen relève à l'origine d'une visée démocratique et méritocratique. Chaque élève est formé en vue du même examen, lequel assure de manière impartiale de la qualité ou non du travail de l'individu.

La passation des examens de la voie professionnelle se réalise de manière individuelle. L'on pourrait donc s'attendre à ce que la préparation de l'examen se fasse aussi de manière individuelle. Or les observations réalisées dans le cadre de cette étude montrent de nombreux

exemples d'activités collectives propres aux besoins de la profession considérée. Ainsi en cuisine, en dehors du CFA Cerfeuil, les deux autres établissements assurent le service en brigade. En paysage, les trois établissements assurent l'activité d'entretien en équipe, s'appuyant sur une répartition des tâches. La dimension collective de la formation s'accorde à celle de l'activité professionnelle.

Adèle (paysage, CFA) : J'en parlais encore la semaine dernière avec des jeunes en leur expliquant qu'un poste de chef d'équipe, c'est important de bien savoir gérer une équipe, d'être dans l'anticipation, etc. Mais qu'ils aient en tête qu'un chef d'équipe sans ses ouvriers, il n'est absolument rien. Donc que c'est dans ce sens-là que je vous parle dimension humaine, moi ça me paraît important que voilà, qu'ils comprennent que chacun a son importance, que chacun a sa place sur un chantier, mais qu'on est vraiment dans des logiques d'échange parce qu'on est dans une optique de travailler en équipe. À la base ce sont des salariés qui vont travailler en individuel parce que c'est sur des activités ou des tempéraments qui font qu'on va les placer un petit peu en isolé, mais on va rester sur un métier d'équipe.

En usinage, les réalisations sont plus individuelles. Là encore, cela relève d'une logique professionnelle : un opérateur doit être autonome devant sa machine. Dans ce cas, les pratiques professionnelles rejoignent les exigences académiques.

En cuisine comme en paysage, le collectif permet de dépasser les limites individuelles. L'exemple du jeune dyspraxique en cuisine, cantonné à des tâches simples comme le pliage des papillotes illustre cette capacité du collectif à intégrer des profils variés. Bien que les tâches qui lui sont proposées ne permettent en aucun cas la préparation du diplôme, elles rendent son maintien dans le collectif concret et utile. S'il n'avait pas fait partie du groupe, le pliage des papillotes aurait dû être réalisé par quelqu'un. L'entretien individuel avec ce jeune montre sa satisfaction d'être en formation et d'apprendre la cuisine. Dans l'école de production Edelweiss, les jeunes qui ont peur de démarrer les machines sont intégrés au collectif : balayer les allées ou charger les déchets ne sont pas des tâches techniques, mais elles sont indispensables à l'activité.

C'est le point aveugle de la diplomation. L'examen contrôle la maîtrise de gestes techniques dans une logique académique : la maîtrise des exercices proposés conduit à l'obtention du sésame. Cette disposition de la passation relève également du registre industriel : contrôler un geste, une aptitude précise, garantir l'opérationnalité de l'opérateur. Or si l'activité professionnelle repose en partie sur la maîtrise technique, les différentes situations présentées tout au long de ce travail montrent que la coopération et la complémentarité en constituent tout autant une part de sa réalité. Registres domestique et industriel s'entremêlent.

Au lycée Bardane, régulièrement le PLP s'absente de la cuisine, y compris au moment du service. Il estime qu'il est important de laisser les jeunes décider par eux-mêmes, d'autant qu'ils sont à la fin de leur 2^e année. Cette « mise en autonomie » forcée a pour but de leur permettre de prendre des décisions par eux-mêmes, de les amener à mobiliser leurs connaissances et leurs savoir-faire. Cette mise en difficulté n'est pas sans rappeler les témoignages des jeunes apprentis sur le fait qu'en entreprise, il faut faire les choses, même quand on ne sait pas les faire. Cet état de laisser les jeunes face à leurs difficultés à de quoi interroger sur les limites de ce que les formateurs comme les tuteurs sont en capacité de transmettre.

Parmi les limites que nous avons identifiées au cours de ce travail, il y a la transmission des gestes professionnels et des éléments de socialisation professionnelle, l'inclusion dans un collectif de travail et l'insertion dans un univers professionnel. Selon les modèles de formation, la capacité à dépasser ces limites est variable, tout comme les modalités mises en œuvre.

En lycée professionnel, l'alternance sous statut scolaire devrait permettre de développer des éléments de socialisation professionnelle. Si tel semble être le cas aux lycées Bardane et Basilic, quid du lycée Sélénium où les jeunes peinent à trouver des stages et sont envoyés en mécanique automobile ou dans une école de production voisine ? Ce dernier cas de figure montre qu'entre une orientation contrainte et un manque de perspective, les jeunes rencontrés ont du mal à se projeter dans une insertion professionnelle dans le métier. La transmission des gestes professionnels est quant à elle assurée entièrement par les PLP, ce qui suppose que le jeune soit capable d'effectuer la nécessaire transposition au moment de son insertion professionnelle.

En CFA, le temps passé en entreprise permet de développer des éléments de socialisation professionnelle, tout autant que l'inclusion dans le collectif de travail. En revanche, concernant les gestes professionnels, ceux transmis en entreprises paraissent souvent peu techniques (coupe de légumes, dressage d'entrées froides) au regard de ce qui est enseigné pour le CAP. Le temps dévolu à l'apprentissage des gestes et des techniques semble cloisonné au temps passé au CFA. Avec l'entrée dans le monde professionnel s'affaiblit la capacité de l'institution à protéger les apprentis des dérives possibles (épuisement, travail de force, maltraitance). La question des mauvais traitements repose la question de la responsabilité civile vis-à-vis de la jeunesse. Former en entreprise pour mieux s'adapter à la réalité professionnelle, certes, mais à quel prix ?

L'école de production apparaît comme un compromis ambitieux. La formation en contexte de production permet à la fois d'assurer une partie de la socialisation en contexte professionnel tout en assurant une socialisation juvénile. L'insertion repose sur la réputation des

établissements, notamment dans le cas des écoles historiques. Pour les écoles récentes, qui tâchent de s'inscrire dans un réseau professionnel local, tout est encore à construire. Pour les jeunes, tant que le modèle de formation ne bénéficie pas d'une reconnaissance nationale, seules vaudront les reconnaissances locales.

L'école de production tend à valoriser la voie professionnelle : il s'agit d'abord de former des professionnels capables. L'accueil d'un public en difficulté, dont des jeunes en situation de décrochage, de handicap ou des allophones interroge sur la capacité du modèle à conserver son identité pédagogique. L'entrée par le public lui garantit aujourd'hui un accueil favorable auprès des institutions et des collectivités territoriales, mais n'y a-t-il pas également un danger, le modèle se verra-t-il relégué au rang de dispositif d'accueil pour élèves en difficulté, manquant de fait la reconnaissance d'un modèle de formation professionnelle à part entière ?

D'une certaine manière, la diversité des modèles présentés permet d'absorber une variété de profils de jeunes. En revanche le sentiment de choisir son établissement ou son modèle de formation ne semble pas dominer chez les jeunes. Parmi la population rencontrée dans cette étude, le lycée professionnel apparaît presque comme un choix par défaut, entre ceux qui n'ont pas trouvé d'entreprise, ceux qui ne se sentaient pas prêts pour le monde professionnel, ou les jeunes en situation de handicap (9% seulement des jeunes de 17 ans en situation de handicap sont inscrits en apprentissage – DEPP, RERS, 2020). La poursuite d'étude se rêve en apprentissage dans la plupart des entretiens, comme le Graal d'une rupture enfin consommée avec la forme scolaire ou comme la confirmation d'une capacité à grandir, à entrer dans ce monde adulte que symbolise l'univers professionnel.

Conclusion de la quatrième partie

Les différents modèles étudiés ici, bien que modelés par la forme scolaire, tentent de la dépasser pour y intégrer des éléments de la forme professionnelle. Les différences les plus significatives que nous observons entre les modèles de formation portent sur les caractéristiques du public, la légitimité des formateurs de CFA (par rapport au poids du tuteur en entreprises) aux yeux des apprentis et la prégnance du registre domestique en école de production.

Les discours des formateurs sur les besoins du métier ne sont pas si différents d'un modèle à l'autre. La convention industrielle est représentée dans toutes les monographies, de même que la convention domestique. Les limites rencontrées dans la transmission du métier se retrouvent dans les différents modèles : les difficultés à transmettre les gestes professionnels ou les tentatives pour dépasser les limites de la forme scolaire, c'est-à-dire pour dépasser les cloisonnements disciplinaires afin d'appréhender la complexité des décisions professionnelles en situation.

Pour répondre à la question concernant l'autonomie de la formation professionnelle initiale : il semble qu'il faille tenir compte de la dimension plurielle des situations rencontrées.

Sans aller jusqu'au développement d'un contre-modèle de la forme scolaire, il semble que les différentes configurations rencontrées dans les monographies mettent en évidence les libertés prises par les formateurs de matières professionnelles. L'hybridation des conventions domestique et industrielle tend à montrer comment les formateurs ajustent entre les besoins du public de leurs classes de CAP et l'image qu'ils ont d'un futur professionnel.

L'exemple du modèle des écoles de production illustre la complexité de faire émerger un modèle concurrent à celui de l'apprentissage ou de la formation professionnelle par voie scolaire. Ne pouvant être assimilées à l'un ou à l'autre, les écoles de production tendent à exister de par leur capacité à absorber un public peu prisé, car rétif à la forme scolaire ou en trop grande difficulté sociale pour trouver une entreprise en apprentissage. Or la spécificité du modèle, et bien qu'historiquement il se soit bâti sur l'accueil d'une jeunesse défavorisée, repose également sur la sélection. Les travaux de Seeley (1992) rappellent bien la difficulté de parvenir au terme des 4 années de formation sous l'égide de Louis Boisard. Gallium poursuit cette visée : bien que la sélection à l'entrée soit légère, la poursuite jusqu'au bac pro est vivement encouragée. Chaque année, l'école se targue du nombre de propositions d'emploi reçues pour les jeunes, tentant de

dépasser ses propres records. L'expansion du modèle pose en filigrane la question de ses caractéristiques propres. Les prochaines années seront sûrement déterminantes pour observer ce qui se cristallisera comme cœur identitaire. À terme, Gallium sera-t-elle encore considérée comme une école modèle ou simplement comme le vestige d'une orientation passée ?

Conclusion

La forme scolaire, nous l'avons montré, est devenue dominante au sein du système de formation professionnelle initiale français. La préparation au diplôme du CAP, qui accueille les jeunes les plus en difficultés scolairement, constitue un horizon pour les jeunes comme pour les formateurs, et ce, même si la place accordée à la préparation du diplôme varie selon les monographies. Les parcours des jeunes rencontrés lors de cette étude sont variés, mais beaucoup témoignent de leurs difficultés scolaires. Le CAP apparaît pour certains comme le premier diplôme important, une preuve de leur sérieux et de leur implication dans les études. Pour d'autres, ce n'est qu'un passage, une marche parmi d'autres dans la construction de leur parcours. Jeunes comme formateurs identifient le CAP comme le diplôme des « exécutants ». Les jeunes en recherche de responsabilités ou de réussite professionnelle envisagent de poursuivre sur un BP ou de se multispécialiser en multipliant les CAP ou les CS.

L'analyse par les conventions montre comment les formateurs contournent la logique académique pour adapter le cadre de la formation à la fois aux exigences de la formation au métier, mais aussi aux difficultés des jeunes. Dans le cadre des enseignements de matières professionnelles, les logiques domestique et industrielle permettent une valorisation des jeunes, et ce, en dehors de leurs performances dans les matières générales. En revanche, la logique académique persiste dès lors qu'il faut penser l'orientation ou la poursuite d'études du jeune. Un trop faible niveau dans les matières générales constitue encore un frein à l'entrée dans un diplôme de niveau supérieur : cela peut également expliquer les stratégies des jeunes visant à multiplier les diplômes de niveau 3 (CAP ou CS). Cette démarche leur permet de poursuivre des études et de construire leur parcours professionnel tout en évitant l'échec de se voir refuser une entrée en formation.

Au-delà des spécificités de chaque modèle de formation professionnelle initiale, l'univers professionnel d'origine des formateurs a un impact sur leur manière d'aborder la forme scolaire. D'une part l'expérience antérieure constitue la base de référence de leur légitimité en tant que formateur professionnel : les formateurs avec une faible ancienneté dans le métier d'origine s'appuient plus volontiers sur la forme scolaire. L'inexistence ou le faible impact de la formation aux métiers de formateurs pour la majorité des personnes interrogées dans cette étude renforcent le poids du métier d'origine et de l'expérience scolaire des formateurs dans la construction de leur identité de formateur. D'autre part, les détournements de la forme scolaire sont plus manifestes quand le formateur peut s'appuyer sur une légitimité forte du métier (de

par une meilleure reconnaissance sociale par exemple). Les jeunes disciplines comme le paysage apparaissent plus enclines à suivre la convention académique comme pour renforcer leur propre légitimité au sein de l'institution.

Au-delà de la question de la forme scolaire, la comparaison des modalités de formation entre lycée professionnel, centre de formation d'apprentis et école de production interroge sur les implications de chaque modèle dans l'expérience des jeunes. Si l'apprentissage facilite une forte intégration dans un milieu professionnel, il le fait sans garantie de protéger les jeunes des risques physiques et psychologiques du métier. À l'inverse, le lycée professionnel assure cette mission, mais de fait, peine à assurer l'intégration au milieu professionnel. Dans le cas où la pratique en contexte de production est inaccessible (que ce soit en lycée professionnel ou dans certaines écoles de production), les tentatives des enseignants pour transmettre des éléments de socialisation professionnelle ou pour reproduire les conditions d'une pratique en contexte de production se heurtent à la capacité des jeunes à jouer avec les codes : ce qui se fait en école reste considéré comme factice. En revanche, le cas des écoles de production démontre qu'une formation en contexte de production est possible dans le cadre d'un établissement de formation.

Le choix d'une enquête par monographie met en lumière les configurations propres à chaque établissement étudié. En revanche, si elle propose des éléments pour appréhender les caractéristiques du public des formateurs, elle ne permet pas de le qualifier à proprement parler. Une étude quantitative sur ce public, notamment celui des formateurs en CFA, permettrait de combler les lacunes de la littérature scientifique à ce sujet. Celui-ci est d'autant plus important que leur parcours et les modalités de la transition vers un métier de transmission sont des éléments qui interviennent dans la construction de l'identité professionnelle du formateur. Cela permettrait peut-être d'explorer comment se construit l'image d'une « bonne » pratique du métier. Les tensions relevées entre les idéaux des formateurs et les pratiques décrites en entreprise méritent également d'être portées au regard de l'analyse sociologique. Enfin, les limites rencontrées par les formateurs dans la transmission des gestes professionnels rejoignent les conclusions des travaux en ergonomie du travail et en didactique professionnelle : le manque de conceptualisation des savoirs en actes des formateurs induit une transmission du geste assez pauvre. La seule démonstration ne permet pas une compréhension de ses composantes et ne facilite donc pas l'appropriation par les jeunes. La recherche technique se fait encore en solitaire, pour soi-même.

La dépendance des établissements de formation professionnelle initiale à l'égard de la forme scolaire n'est compensée que par la présence de la convention professionnelle : lorsque celle-ci est trop faible ou inexistante, la convention académique, via la forme scolaire, reprend ses droits. Il apparaît également que le cadre institutionnel laisse peu de marge de manœuvre : l'organisation disciplinaire des connaissances, la préparation des diplômes, l'orientation fondée sur les performances académiques sont autant d'éléments qui interviennent dans la mise en œuvre des enseignements professionnels.

Le cas des écoles de production interroge sur les difficultés de développer un modèle concurrent en étant soutenu par l'institution et sans perdre ses spécificités. Les pratiques des formateurs viennent soulager la tension entre les exigences de l'institution, de par son cadrage dominé par la logique académique, la réalité de la pratique professionnelle et les caractéristiques du public en formation (du moins au niveau CAP). La mise en œuvre des cours théoriques et de pratiques professionnelles montrent la difficulté d'une transmission disciplinaire qui peine à prendre en compte la complexité de la réalité professionnelle. Le formateur incarne une fonction de soupape, jouant sur l'hybridation des registres pour composer la réalité quotidienne de la formation.

Table des matières

Remerciements	1
Sommaire	3
Introduction	5
Partie I : La formation professionnelle initiale à l'échelle des institutions	11
Chapitre 1 : La refonte de l'enseignement professionnel initial en France.....	13
1.1 Scolariser la formation professionnelle : de l'initiative locale à un système national 14	
1.2 Les enjeux du choix de la tutelle ministérielle.....	19
1.3 De l'élan formatif de l'entre-deux-guerres à la création des centres d'apprentissage 21	
1.4 La fin de l'autonomie de l'enseignement technique ?	23
1.5 Le cas de l'enseignement agricole	25
Chapitre 2 : La formation professionnelle initiale aujourd'hui : le grand écart entre former l'excellence de demain et lutter contre l'exclusion sociale	35
2.1 Le CAP : premier des diplômes professionnels ?.....	35
2.2 Le bac pro : revaloriser la formation professionnelle.....	38
2.3 Former un professionnel : faut-il choisir entre scolariser la jeunesse et qualifier le futur travailleur ?.....	41
2.4 Moralisation ou éducation humaniste : la place de la culture	43
Chapitre 3 : Analyser trois modèles pour appréhender les tensions traversant la formation professionnelle initiale	47
3.1 Le lycée professionnel	47
3.2 Le centre de formation d'apprenti	55
3.3 L'école de production.....	63
Conclusion de la première partie.....	71
Partie II : La forme scolaire : un concept pragmatique ?	73

Chapitre 4 : Les formes d'éducation	74
4.1 Définir le concept de forme scolaire	74
4.2 Étendre le concept de forme scolaire à la formation professionnelle initiale	82
4.3 Articuler la forme scolaire et les conventions	84
Chapitre 5 : L'analyse du fonctionnement des modèles de formation professionnelle initiale par les conventions	86
5.1 La construction des modèles de formation professionnelle en Europe	86
5.2 La sociologie pragmatique et l'approche par conventions	89
5.3 L'évolution de ces modèles : les régimes d'éducation et formation	95
5.4 Appréhender le rôle des acteurs à travers les principes de justice	101
Chapitre 6 : Pratique et savoirs, une relation impossible ?	103
6.1 La domination des savoirs généraux	103
6.2 Les conditions de transmission d'un savoir pratique	104
Conclusion de la deuxième partie	108
Partie III : À l'échelle des acteurs et des pratiques	109
Chapitre 7 : Présentation de la méthodologie.....	109
7.1 La démarche méthodologique	109
7.2 La mise en œuvre du recueil	115
Chapitre 8 : Huit portraits, un voyage au cœur des sections professionnelles	122
8.1 L'école de production Gallium	125
8.2 Lycée professionnel Sélénium	130
8.3 École de production Asperge	135
8.4 Centre de formation d'apprenti Cerfeuil	140
8.5 Lycée professionnel Basilic	146
8.6 École de production Edelweiss	150
8.7 Centre de formation d'apprenti Narcisse.....	154
8.8 Lycée d'enseignement général, technologique et professionnel agricole Bardane..	158

Conclusion de la troisième partie	161
Partie IV : Formateurs et élèves peuvent-ils s’émanciper de la forme scolaire ?	163
Chapitre 9 : Comprendre la mise en œuvre des enseignements professionnels.....	164
9.1 Formateurs professionnels : du professionnel à l’enseignant.....	164
9.2 Enseigner selon le modèle de formation : comment transmettre la complexité de l’activité professionnelle ?.....	173
Chapitre 10 : La formation professionnelle initiale par son public : une formation scolaire ?	187
10.1 Quelle place prennent les jeunes dans la formation professionnelle initiale ?.....	187
10.2 La formation en contexte de production	196
10.3 S’affranchir de la domination scolaire : l’art du bricolage ou celui de négocier la place du professionnel	208
Chapitre 11 : Créer un modèle de formation professionnelle initiale en dehors des codes de la forme scolaire : un vœu pieux ?	216
11.1 Recomposer la forme scolaire	216
11.2 Les conditions de la transmission professionnelle	225
11.3 Le modèle de formation : aide ou contrainte ?.....	230
Conclusion de la quatrième partie	237
Conclusion.....	239
Bibliographie	245
Annexes	258
Annexe 1 : Guide d’entretien jeunes	258
Annexe 2 : Chronogramme	259
Annexe 3 : Observation de séquences de formation (une séquence d’enseignement scolaire et une séquence en atelier)	260

Bibliographie

A

- Agostino (d'), A. Mahlaoui, S. (2008). Contribution à l'analyse quantitative des besoins en renouvellement de main-d'œuvre dans la métallurgie à l'horizon 2015. *Net.Doc* 32, Cereq.
- Agulhon, C. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue française de pédagogie*, 131, 55-63.
- Agulhon, C. (1994). L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ? Les Éditions de l'Atelier.
- Akinnaso, N. (1992). Schooling, Language, And Knowledge in Literate and Nonliterate Societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34, 68-109.
- Aldebert, B., Rouzies, A. (2011, juin). L'utilisation des méthodes mixtes dans le recherché francophone en stratégie: constats et pistes d'amélioration [communication]. XXème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Nantes, France.
- Althusser, L. (1970). Idéologies et appareils idéologiques d'État, (notes pour une recherche). *La pensée*, 151, 1-38.
- Ameur, F. (2019, juin). Au service de la culture d'entreprise : l'école des grooms de la Société Générale (1934 – années 1960) [communication]. Colloque « De la loi Astier au baccalauréat professionnel », Lyon, France.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications
- Arrighi, J.-J., Brochier, D. (2005). 1993-2003, l'apprentissage aspiré par le haut. *Bref-Céreq*, 217, 1-4.
- Astolfi, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF Sciences Humaines.
- Auxire, N., Biagioli, N., Lozi, R. (2013, janvier). Savoirs mathématiques et compétences : étude des effets de transposition des solides géométriques dans la filière productive-usinage en lycée professionnel [communication]. Troisième Colloque International de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, Marseille, France.

B

- Bachelard G. (1934). *Le Nouvel esprit scientifique*. Presses universitaires de France.
- Balibar, É., Macherey, P. (1974). Présentation. Dans R. Balibar, D. Laporte (dir.) *Le Français national* (p. 9-30). Hachette.
- Bart, D., Sido, X. (2017). Présentation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59, 3-12. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0003>
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac et après ? La découverte*.

- Beaud, S. et Pialoux, M. (2001). Les «bacs pro» à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136, 87-95.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- 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.
- Bernard, P.-Y., David, P., Jacob, C. (2019). *Apprendre autrement : L'exemple des écoles de production* [Rapport de recherche]. Université de Nantes.
- Bernard, P.-Y., Masy, J., & Troger, V. (2016). Le baccalauréat professionnel: impasse ou nouvelle chance ? : les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives. Presses universitaires de France.
- Berthelot, J. M. (1993). *École, orientation, société*. Presses universitaires de France.
- Brucy, G. (2012). La légitimité du CAP : Une conquête de haute lutte. *Revue française de pédagogie*, 180, 9-18. <https://doi.org/10.4000/rfp.3761>
- Brucy, G. (2015, novembre). « La naissance du baccalauréat de technicien » [communication]. Actes du colloque « les trente ans du baccalauréat professionnel », Lille, France. <https://colloquebacpro.univ-lille3.fr/index.php?static12/actes-colloque>
- Brucy, G. (1993). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)* [Thèse de doctorat inédite]. Université Paris 1, France.
- Boltanski, L. (2009). De la critique: précis de sociologie de l'émancipation. Gallimard.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Boulet, M., Stéphan, N. (2003). *L'enseignement agricole en Europe*. L'Harmatan.
- Boulet, M. (dir). (2001). *La formation des acteurs de l'agriculture, Continuités et ruptures, 1945-1985*. Actes du colloque ENESAD. Editions Educagri.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.

C

- Cardon, C.-A. (1998). Devenir formateur d'adultes. Des itinéraires pluriels, des logiques sociales spécifiques. *Formation emploi*, 63, 5-18. doi: 10.3406/forem.1998.2302
- Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40(1), 5-27. <https://doi.org/10.3406/socco.2000.1811>

- Charbonnier, O., Darchen, L., Garnier, B. (2010). *Étude qualitative et quantitative relative aux métiers et à leurs évolutions*. Observatoire prospectif des métiers et des qualifications de la branche des organismes de formation privés. FFP.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieues*. Anthropos.
- Chartier, A. M. (2013). Les disciplines scolaires: entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. *Hermès, La Revue*, 2, 73-77.
- Chartier, R., Compère, M. M., Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe siècle au XVIIIe siècle*. Sedes.
- Charlot, B., Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Minerve.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Collin, C., Marchal, N. (2021). *Six mois après leur sortie en 2019 du système éducatif, 41 % des lycéens professionnels sont en emploi salarié* (publication n°21.06). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Collin, C., Marchal, N. (2021b). *Six mois après leur sortie en 2019 du système éducatif, 62 % des apprentis de niveau CAP à BTS sont en emploi salarié* (publication n°21.07). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

D

- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Decomps, B., Malglaive, G. (2011). Comment asseoir le concept d'université professionnelle ?. Dans J-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 57-72). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0057>
- De Ketele, J.-M. (1987). *Méthodologie de l'observation*. De Boeck.
- Demilly, L. (1991). *Le collège: crise, mythes et métiers*. Presses Universitaire du Septentrion.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Waxmann.
- Derouet, J. L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Métailié.
- Desrosières, A. (1977). *Éléments pour l'histoire des nomenclatures socioprofessionnelles*. INSEE.
- Diaz-Bone, R. (2019). Economics of Convention Meets Foucault. *Historical Social Research*, 44(1), 308-334. <https://doi.org/10.12759/hsr.44.2019.1.308-334>
- Dif-Pradalier, M., Zarka, S. (2014). *Redonner ses chances à l'apprentissage : Une comparaison France, Suisse, Italie*. CFTC.

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2020). *Repères et références statistiques*, 2020. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2016). *Repères et références statistiques*, 2016. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (2016). *Une légère augmentation du nombre d'élèves et d'étudiants du supérieur court à la rentrée 2015* (Actualité N° 2016 – 01). StatEA.
- Direction Générale de l'enseignement et de la recherche. (2020) *Portrait de l'enseignement agricole*. [Statistiques de l'enseignement agricole - ChloroFil.fr](https://statistiques-de-l-enseignement-agricole.fr)
- Demongeot, A., Lombard, F. (2020). *L'apprentissage au 31 décembre 2019* (publication n°20.27). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- Delgoulet, C., Boccara, V., Santos, M. (2019). Première partie – Le travail des formateurs. Dans C. Delgoulet, V. Boccara, M. Santos (dir.), *Les Formateurs au travail. Conditions d'exercice, activités, interventions*. Octarès.
- Dobbins, M., & Busemeyer, M. R. (2014). Socio-economic institutions, organized interests and partisan politics. *Socio-Economic Review*, 13(2), 259-284.
- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. *Eléments de pragmatique sociologique*. *Réseaux*, 11(62), 63-85. <https://doi.org/10.3406/reso.1993.2574>
- Donadieu, P. (2007). « Le paysage, les paysagistes et le développement durable : quelles perspectives ? », *Économie rurale*, 297-298, 10-22.
- Donadieu, P. (2009). *Les Paysagistes*. Actes Sud.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Le Seuil.
- Dufour, S., Fortin, D., Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Les Éditions Saint-Martin.
- Dutercq, Y., Lanéelle, X., Michaut, C., David, P. (2018). *Attractivité et recrutement des CPGE scientifiques* [Rapport de recherche]. Université de Nantes.
- Dutercq, Y. (2002). *L'émergence d'une logique civique rapprochée. Évolution des politiques éducatives en France depuis 1980* [Note de synthèse d'HDR]. EHESS.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Presses universitaires de France.
- Dutercq, Y. (1993). *Les Professeurs*. Hachette.
- Drouard, A. (2004). *Histoire des cuisiniers en France, XIXe XXe siècles*. CNRS Editions.

E

El Maaty N. (2007) « La scolarisation de l'apprentissage agricole en France : les fermes-écoles

au service de l'agriculture et de son enseignement (XIXe siècle-début XXe siècle) » – Ruralia 21 [en ligne]. <http://ruralia.revues.org/1852>

Eymard-Duvernay, F. (2012). *Epreuves d'évaluation et chômage*. Octarès.

F

Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philosophie*, 257, 97-118. <https://doi.org/10.3917/rip.257.0097>

Fauré, L., Gardiès, C., Marcel, J. (2017). Référentialité et découpage des savoirs dans l'enseignement professionnel agricole : Le cas de l'information-documentation et des sciences et techniques des agroéquipements. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59, 65-77. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0065>

Favereau, O. (2014). *Entreprises. La grande déformation*. Collège des Bernardins.

Favereau, O. (1989). Marchés internes, marchés externes. *Revue économique*, 40(2), 273-328.

Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Verlag für Sozialwissenschaften.

Forté, M., Monchatre, S. (2013). Recruter dans l'hôtellerie-restauration : Quelle sélectivité sur un marché du travail en tension ? *La Revue de l'Ires*, 1(76), 127-150.

Foucault, M. (1994). « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar*, 10, juillet 1977, repris dans *Dits et écrits III*. Gallimard.

Foucault, M. (1976). *Les mots et les choses*. Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.

Fourcade, B. (1997). La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique. Dans M. Möbus, E. Verdier (dir.). *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France: conception et jeux d'acteurs*. L'Harmattan.

Fürstenau, B., Pilz, M., & Gonon, P. (2014). The Dual System of Vocational Education and Training in Germany – What Can Be Learnt About Education for (Other) Professions. Dans S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (dir.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (p. 427-460). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_16

G

Gardet, M., Vildrod, A. (2000). *Les Orphelins – Apprentis d'Auteuil*. Belin.

Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 1, 67-91.

Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège: Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gaspa.2013.01>

- Gasparini, R. (1998). *La discipline à l'école primaire: une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Lyon 2, France.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! *Caisse nationale d'allocations familiales*, « Informations sociales », 141 (5), 74-85.
- Gobin P.-F., Guiraldenq P. (2014). «L'École Centrale de Lyon : des Origines au Centenaire (1857-1957)», *Histoire de l'École Centrale de Lyon* [En ligne], Mémoire de l'École Centrale de Lyon, 150 ans d'histoire d'une institution. <http://histoire.ec-lyon.fr:443/index.php?id=986>
- Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education—George Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Lang.
- 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.
- Grevet, J.-F. (2019, juin). *Berliet, de Taylor à Fidel Castro. De la formation professionnelle des jeunes dans l'entreprise automobile à un modèle exporté dans le Tiers Monde* [communication]. Colloque « De la loi Astier au baccalauréat professionnel », Lyon, France.
- Guibert, P., Troger, V., Urbanski, S. (2020). Le sentiment de déficit de reconnaissance professionnelle chez les enseignants du second degré. *Notes du CREN*, 28. Université de Nantes.

H

- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. Fanner Press.
- Hardy-Hémery, O. (2003) Les milieux patronaux du Nord et la question de la taxe d'apprentissage dans les années 1920. *Revue du Nord-INRP*, 17, 233-249.
- Hatzfeld, N. (1989). L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970) : Une formation d'excellence. *Formation Emploi*, 27-28, 115-128.
- Heinz-Gerhard, H. (1994). La survivance des corporations au XIXe siècle : une esquisse comparative. *Revue du Nord*, 307, 801-807.
- Hofstetter, R. (2012). La transformation de l'enfant en écolier (du 19e au milieu du 20e siècle): les “eurêkas” des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un “naturalisme” de l'enfance. *Paedagogica Historica*, 48(1), 31-50.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19e siècle*. Lang/Explorariion.
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, 95-107.

I

Illich, I. (1970). *Une société sans école*. Seuil.

J

Jacquet-Francillon, F. (1995). *Naissances de l'école du peuple: 1815-1870*. Éditions de l'Atelier (programme ReLIRE). <https://doi.org/10.3917/ateli.jacqu.1995.01>

Jaspar, M.-L. (2020). *L'orientation vers l'apprentissage à la fin de la troisième à la rentrée 2018* (publication n°20.28). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail.

Jellab, A. (2005a). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ?. *L'Homme & la Société*, 156-157(2), 147-165.

Jellab, A. (2005b). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.

Jørgensen, C. H. (2014). *Same, but different: – emergence of VET in three Nordic Countries*. Paper presented at History of Vocational Education and Training (VET), Zürich, Switzerland

K

Kahn, P. (2018). L'école de la IIIe République et la forme scolaire ? Compayré vs Buisson. Dans J-Y. Seguy (dir.). *Variations autour de la « forme scolaire »*, (p. 53-61). Presses universitaires de Lorraine.

Kahn, S., Rey, B. (2008). Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 13-25.

Kergoat P. (2002), *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Paris X, France.

L

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258.

Lanéelle, X., David, P., Dutercq, Y. & Michaut, C. (2020). Le recrutement des élèves en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques : entre maîtrise des incertitudes et impératif de survie sur un quasi-marché. *Revue Française de Socio-Économie*, 25, 199-219. <https://doi.org/10.3917/rfse.025.0199>

- Lantheaume, F., Bessette-Holland, F., Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes*. Institut national de recherche pédagogique.
- Laporte, C. (2013). Les temporalités sociales des cuisiniers de la restauration, *Temporalités*, 17.
- Le Grand, J., Bartlett, W. (1993). *Quasi-markets and social policy*. MacMillan Press.
- Le Lay, S. & Pentimalli, B. (2013). Enjeux sociologiques d'une analyse de l'humour au travail : le cas des agents d'accueil et des éboueurs. *Travailler*, 1(1), 141-181. <https://doi.org/10.3917/trav.029.0141>
- Lembré, S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. La Découverte.
- Lequin, Y. (1989). L'apprentissage en France au XIXe siècle: rupture ou continuité ?. *Formation emploi*, 27(1), 91-100.
- Lestra, A. (1948). *Le Père Boisard, prêtre ouvrier*. Lardanchet
- Lyotard, J. F. (1979). *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*. Conseil des universités.

M

- Maillard F. (2003). Politique éducative et diplômes professionnels : le CAP entre déclin et relance. « *CPC documents* », 3. Ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard, F. (2012). Ambitions et limites de la « refondation » du CAP (1998-2010). *Revue française de pédagogie*, 180, 19-33. <https://doi.org/10.4000/rfp.3775>
- Maillard, F. (2012b). Table ronde : Les diplômes professionnels « de base » en Europe. *Revue française de pédagogie*, 180, 63-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.3808>
- Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : D'une singularité à l'autre. *Revue française de pédagogie*, 198, 11-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.5228>
- Malglaive, G., & Weber, A. (1983). Ecole et entreprise : Intérêt et limites de l'alternance en pédagogie – l'alternance emploi-formation. *Revue française de pédagogie*, 62(1), 51-64.
- Marchal, N. (2020). *Le diplôme et la conjoncture économique restent déterminants dans l'insertion des lycéens professionnels* (publication n°20.02). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Masson, C., Veillard, L. & Olry, P. (2017). Étude de la conception d'une séquence de formation dans une filière secondaire agricole. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59, 79-93. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0079>
- Maulini, O. (2000). *L'école simulée? La forme scolaire face aux environnements virtuels: conséquences pour la transposition et le contrat didacTIC*. Université de Genève.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini, C. Montandon, *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 147-168). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147>

- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J. (1982). *Politique de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*. Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Plon
- Meriot, S.-A. (2002). *Le Cuisinier nostalgique, entre restaurant et cantine*. CNRS.
- Merleau-Ponty, M. (1948). *Sens et Non-sens*. Nagel.
- Meyser, J. (2002). The production school concept as Europe's first didactically guided vocational training model. *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective, Proceedings of the first international conference in Florence, CEDEFOP*, 103(1), 120-136.
- Méda, D., Vennat, F. (2005). Introduction. Dans D. Méda, (dir.). *Le travail non qualifié: Permanences et paradoxes* (p. 13-37). La Découverte.
- 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*, 1(1), 133-150. <https://doi.org/10.3917/es.035.0133>
- Möbus, M. (2010). L'Allemagne et la (non) qualification des jeunes. Dans E. Melnik, M. Möbus, N. Olympio, H. Steedman, R. Tréhin-Lalanne, E. Verdier. *Les élèves sans qualification: La France et les pays de l'OCDE* (p. 47-85). Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation.
- Molinier, J. (1977). L'évolution de la population agricole du XVIIIe siècle à nos jours. *Economie et statistique*, 91, 79-84. <https://doi.org/10.3406/estat.1977.3127>
- Monchatre, S. (2018). Embaucher ou habilitier ? : Recrutement et espaces de (non-) qualification dans l'hôtellerie-restauration. *Travail et emploi*, 155-156, 93-114.
- Moreau, G. (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation emploi*, 101, 119-133.
- Moreau, G. (2003). *Le Monde apprenti*. La Dispute.
- Moreau, G. (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. La Dispute.

N

- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Armand Colin.
- Nicolet, G. O. (2016). *La « maison aux tablettes » et l'enseignement à Mari à l'époque paléo-babylonienne (ca. 1800 av. J.-c.)* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Genève, Suisse.

O

- Orand, M. (2021). *Les réorientations dans l'enseignement professionnel sont majoritairement de la voie scolaire vers l'apprentissage* (publication n°21.08). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Orange, S. (2010). Le choix du BTS: Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032>

P

Palheta, U. (2010). L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier ». *Sociétés contemporaines*, 1(1), 57-85. <https://doi.org/10.3917/soco.077.0057>

Passalacqua, A. (2016). *L'école de la RATP, de la formation d'ouvriers à la constitution d'un vivier de cadres par le sport et les loisirs (1948-1984)*. Annales de l'Est, Association d'historiens de l'Est.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

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

Perez-Roux, T., Troger, V. (2011). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 149-166. doi:10.3917/cdle.032.0149

Perez-Roux T., Troger V. (2010). Les professeurs de lycées professionnels face à leurs élèves : la difficile élaboration d'une identité fondée sur une éthique éducative, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève, Suisse.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet, B. Séguier (dir.) *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Editions Seli Arslan.

Petit, A. (1982). *Production de l'école - production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Droz.

Pillet, M. (1995). La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision. *Formation Emploi*, 52, 87-99. <https://doi.org/10.3406/forem.1995.2128>

Pirone, F., Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : De l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179, 49-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.3660>

Powell, J. J., Bernhard, N., Graf, L. (2012). The emergent European model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240-258.

Prost, A. (2002). La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision. Dans G. Moreau (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (p. 95-111). La Dispute.

Q

Quenson, E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault : 1919-1989*. CNRS.

R

- Ramé, L., Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage. État des lieux et enjeux sociaux*. L'Harmattan.
- Racine, M. (2002). *Créateurs de jardins et de paysages*. Actes Sud/ENSP.
- Reuter, Y. (2016) Didactique et décrochage. *Repères*, 53, 13-34.
- Reuter, Y. (2007). Forme scolaire. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 111-115). De Boeck.
- Ricœur, P. (1995). *Le Juste*. Seuil.
- 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.
<https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.190>
- Rockwell, E. (1999). Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-Construction. *Human Development*, 42, 113-128.
- Ruano-Borbalan, J. C. (2006). La globalisation de la forme scolaire. Dans G. Chapelle, D. Meuret (dir.). *Améliorer l'Ecole* (p. 103-117). Presses universitaires de France.

S

- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ? Dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria (dir.). *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (p. 153-168). Presses universitaires du Septentrion.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15254>
- 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.
<https://doi.org/10.1353/jsh/25.3.531>
- Seguy, J.-Y. (dir.). (2018). *Variations autour de la forme scolaire : Mélanges offerts à André D. Robert*. Presses universitaires de Nancy.
- Sido X. (2006). *Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse de la VST*. INRP.
<http://ife.ens-Lyon.fr/vst/Synthese/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=7&lang=fr>
- Sirota, R. (1978). Analyse sociologique d'une situation didactique à l'aide d'une nouvelle grille d'observation. *Revue française de pédagogie*, 45(1), 145-148.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1978.1687>
- Sohn-Rethel, A. (1970). Travail intellectuel et travail manuel: essai d'une théorie matérialiste. *L'Homme et la société*, 15(1), 317-343.

Sollogoub, M., Ulrich, V. (1997). La transition de l'école vers l'emploi: Alternance sous contrat de travail (apprentissage) et alternance sous statut scolaire (lycée professionnel): L'insertion professionnelle des jeunes. *Education et formations*, 52, 27-42.

Steffens, S. (2003). Migrations ouvrières temporaires de formation professionnelle en Belgique (de l'Ancien Régime à 1914). Première approche et comparaison avec la France et l'Allemagne. Dans V. Fillieux, L. Honnoré, P. Servais (dir.). *Angles d'approches. Histoire économique et sociale de l'espace wallon et de ses marges (xv^e-xx^e siècles)* (p. 159-174). Bruylant-Academia.

T

Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école: une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183, 27-37.

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. Presses universitaires de France.

Tenailleau, N. (2016). *L'école ouverte de Bégon (1971-2016) : l'innovation aux prises avec le temps* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Nantes, France.

Tenret, É. (2008). *L'école et la Croyance en la Méritocratie*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Bourgogne, France

Testas, A., Guillermin, M., Pesonel, E. (2018). *L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la troisième* (publication n°18.22). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve*. Cambridge University Press.

Troger, V. Bernard, P-Y., Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Presses universitaires de France.

Troger, V., David, P. (2021). Le travailleur devenu enseignant ou formateur : entre construction d'une nouvelle identité et réinvestissement de sa culture professionnelle. Dans O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert et C. Van Nieuwenhoven (dir.). *La formation buissonnière des enseignants, leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques* (p. 71-80). De Boeck Supérieur.

U

Union Nationale des Entrepreneurs du Paysage. (2019). *Chiffres clés 2019 des entreprises du paysage*. <https://www.lesentreprisesdupaysage.fr/base-documentaire/chiffres-cles-2019/>

V

- Valette, C. (2020). *Profil des admis aux concours enseignants 2019 des premier et second degrés* (publication n°20.44). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Valette, C. (2006). *Les concours de recrutement des enseignants du second degré Session 2005* (publication n°06.10). Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Vandenberghe V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 36(1), 65-75.
- Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76(1), 11-34. <https://doi.org/10.3406/forem.2001.2444>
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>
- Vernet, A. (2018). *Les disciplines de l'industrie. Le patronat métallurgique et la formation organisée des travailleurs dans la région de Saint-Étienne (1865-1954)*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Lyon, France.
- Vincent, G., Courtebras, B., Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : Débats et mises au point. Premier entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 1(13), 109-135.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G. (2008). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.

W

- Willis, P. (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: ethnography in educational research*. Routledge.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien jeunes

Profil de l'interviewé :

- Identité :
 - Âge
 - Année / Spécialité / Établissement
 - Formation précédente
- Avez-vous choisi l'enseignement professionnel ?
 - Si oui, pourquoi ?

L'établissement et la formation :

- Pourquoi avoir choisi cette école ?
- Est-ce que vous recommanderiez cette formation à un ami ?
- Votre formation ?
 - Caractéristiques
 - Points forts
 - Points faibles
- Quels sont vos rapports avec :
 - les formateurs / 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 votre formation ? (Comment le résumeriez-vous / 1 mot clé ?)
- Cela vous semble-t-il utile ?
 - À titre personnel
 - À titre professionnel
- Est-ce que vous souhaitez poursuivre des études ensuite ou cherchez-vous une insertion professionnelle ?
 - Pourquoi ?

Annexe 2 : Chronogramme

	0 - 15	30	45	1h	1h15	1h30	1h45	2h
Circulation Libre ; Contrôlée ; Interdite Règlement (affiché, rappelé, intériorisé)								
Interactions Silence ; Binôme ; Groupe classe Autonomie des jeunes (aide du formateur, entraide, passivité) Positionnement du formateur								
Travail en groupe ; individuel Mode de transmission des connaissances (reproduction, gestes, oral, support) Explicitation du sens de l'activité								
Régulation activité tous en activité ; activité à tour de rôle ; pas d'activité Manière de mettre en activité Incidents (exclusion, attitude)								

Annexe 3 : Observation de séquences de formation (une séquence d'enseignement scolaire et une séquence en atelier)

Objectif : caractériser les interactions entre les maîtres-professionnels 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

Titre : La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?

Mots clés : formation professionnelle initiale, forme scolaire, sociologie pragmatique, conventions

Résumé : La formation professionnelle initiale se définit par une diversité de modèles de formation. Si la majorité du public s'oriente vers la voie scolaire via le lycée professionnel, témoignant de la logique académique qui organise la formation professionnelle, d'autres voies de formation coexistent dont l'apprentissage et celui des écoles de production qui réintroduit la question de la formation en conditions réelles de production. Le concept de « forme scolaire » permet d'aborder le processus de scolarisation de la formation professionnelle qui accueille en CAP une majorité de jeunes en difficulté avec le monde scolaire. Nous mobilisons également la sociologie des conventions pour analyser comment ces tensions

traversent différents modèles de formation (le lycée professionnel, le centre de formation d'apprentis et l'école de production) à travers trois formations (usinage, cuisine, paysage). L'approche monographique, combinant entretiens sociologiques et observations de séances, permet d'approcher les configurations spécifiques qui organisent l'action des formateurs mais également le vécu des jeunes. Si les logiques institutionnelles imposent la convention académique de par la préparation d'un diplôme commun, les logiques des formateurs tendent à compenser les aspects délétères de la forme scolaire sur leur public en les revalorisant à l'aune des registres concurrents.

Title: Can initial vocational education and training be emancipated from the "school form"?

Keywords: vocational preparation, training conditions, VET in schools, work-based learning

Abstract: Initial vocational education and training is defined by a diversity of models. While the majority of the public is oriented towards the school-based route via the vocational high school, reflecting the academic logic that organizes vocational training, other training routes coexist, including apprenticeship and production schools, which reintroduce the question of training in real production background. The concept of "school form" allows us to approach the process of schooling in vocational training, which welcomes a majority of young people in difficulty with the school world. We also mobilize the sociology of conventions to analyze how these tensions cross different

training models (vocational high school, apprenticeship training center and production school) through three trades' training (machining, cooking, landscaping). The monographic approach, combining sociological interviews and observations of sessions, makes it possible to approach the specific configurations that organize the action of the trainers but also the experience of the young people. While institutional logic imposes the academic convention of preparing a common diploma, the trainers' logic tends to compensate for the deleterious aspects of the school form on their public by revaluing them in the light of competing registers.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Pauline DAVID

La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?

Tome 2 : Annexes

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 26 novembre 2021

Unité de recherche : Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN EA 2661)

Rapporteurs avant soutenance :

Aziz JELLAB

Professeur des Universités, Université Paris Lumières

Françoise LANTHEAUME

Professeure des Universités émérite, Université de Lyon 2

Composition du Jury :

Présidente et Rapporteuse : Françoise LANTHEAUME, Professeure des Universités émérite, Université de Lyon 2

Rapporteur : Aziz JELLAB, Professeur des Universités, Université Paris Lumières

Examineur : Christian IMDORF, Professeur, Université de Hanovre

Examinatrice : Hélène BUISSON-FENET, Directrice de recherche, ENS Lyon

Dir. de thèse : Christophe MICHAUT, Professeur des Universités, Université de Nantes

Yves DUTERCQ, Professeur des Universités, Université de Nantes*

Co-encadrant de thèse : Pierre-Yves BERNARD, Maître de conférences émérite, Université de Nantes

Co-encadrant de thèse : Vincent TROGER, Maître de conférences émérite, Université de Nantes

*direction de thèse de septembre 2018 à mars 2020

Annexes : Transcriptions des entretiens

Table des matières

.....	1
Annexes : Transcriptions des entretiens	2
Centre de formation d'apprenti Narcisse (CAP Jardinier-paysagiste)	5
Adèle	5
Arnaud	15
Aurélie	36
Matthieu, Lionel, Patrick, Benjamin CAP 1	53
Axel, Brian, Clément CAP 1	56
Lycée professionnel Bardane (CAP Jardinier-paysagiste)	59
Constance	59
Kelly	80
Romain CAP 2	103
Kerwan CAP 2	108
Alan CAP 2	115
Ecole de production Edelweiss (CAP Jardinier-paysagiste)	121
Alexandre	121
Raphaël	136
Axel CAP 1	150
Louis CAP 2	154
Samy CAP 2	159
Léon CAP 1	162
Centre de formation d'apprenti Cerfeuil (CAP Cuisine)	165
Lola	165
Arthur	179

Samuel.....	191
Didier.....	204
Gérard CAP2	211
Gildas CAP 1.....	217
Katia CAP2	224
Laure CAP1.....	228
Maxime CAP1.....	233
Raymond CAP1.....	236
Roger CAP2	240
Simone CAP1	244
Thierry CAP1	247
Valentine CAP1.....	251
Lycée professionnel Badiane (CAP Cuisine).....	255
Renaud.....	255
Pierre	272
Alphonse CAP2.....	287
Arsène CAP 2.....	291
Derrick CAP2.....	295
Léopoldine CAP 2	298
Marcel CAP 2.....	302
Nina CAP 2	307
Ecole de production Asperge (CAP Cuisine).....	312
Annabelle	312
Olivier.....	334
Dama CAP2.....	342
Diego CAP 1	346
Manon CAP 2 salle - cuisine.....	351

Quentin CAP 2 salle - cuisine	356
Lycée professionnel Sélénium (CAP Productique).....	363
Patrice.....	363
Yvan, Yacoub, Igor, Madou CAP2	372
Ecole de production Gallium (CAP Productique).....	385
Denis.....	385
Léon.....	413
Michel.....	424
Entretien collectif	436
Paul CAP 1	456
Tom et Jacques CAP 1	457

Centre de formation d'apprenti Narcisse (CAP Jardinier-paysagiste)

Adèle

Formatrice paysage, enseigne dans l'établissement depuis 11 ans, organise chaque année un voyage au Maroc avec les jeunes du paysage, ils participent à des chantiers collaboratifs d'aménagement dans des villages au sud du pays, et sont logés chez l'habitant. La collaboration s'est développée initialement avec un lycée professionnel, puis suite à une rupture du partenariat, avec une ONG franco-marocaine.

E1 : J'aurai besoin de savoir quel parcours vous avez fait, quel type d'études vous avez faites ?

F2 : moi j'ai une formation dans le milieu agricole j'ai fait un bac STAE, donc c'est sciences et technologies de l'aménagement et de l'environnement après j'ai poursuivi par un BTS en aménagement de paysager, ensuite j'ai fait une formation collaborateur du concepteur paysagiste donc ça c'est une formation qui dure un an et à la suite de cette formation je recherchais du travail en bureau d'études que j'ai pas trouvé parce que c'était une période où en fait les entreprises de paysage étaient plus à la recherche d'architecte que de collaborateurs est en fait eu l'opportunité d'avoir un poste ici et voilà en fait à la suite de mon CS j'ai intégré le CFA.

E3 : donc en fait sans avoir eu l'opportunité d'exercer entreprise ?

F4 : en fait pendant mon BTS j'ai eu des périodes de stage et mon CS était en contrat de professionnalisation donc en fait j'avais un mois de formation et un mois en entreprise et ça pendant quasiment une année.

E5 : c'est-à-dire que votre professionnalisation elle s'est faite tout de suite sur le métier de formateur ?

F6 : oui.

E7 : est-ce que vous avez été accompagnés sur l'entrée dans le métier de formateur ?

F8 : alors j'ai été accompagnée oui et non. La voie normale on va dire c'est quand on rentre en tant que formateur un CFA c'est de faire ce qu'on appelle une formation TUTAC donc c'est une formation qui se déroule en deux temps si ma mémoire est bonne sur ces temps de formation, où les formateurs sont accompagnés sur : qu'est-ce que c'est que d'enseigner, comment

fonctionnent les CFA. Moi je n'ai pas eu accès à ça parce que je suis rentrée en cours de début d'année je suis arrivée fin octobre en fait au CFA donc voilà par rapport aux modalités d'inscription tout ça ce n'était plus trop possible. J'ai pas été accompagnée on va dire par la voie classique, par contre j'ai eu la chance d'arriver dans une équipe qui va toujours aujourd'hui accompagne beaucoup les nouveaux venus à la fois sur le fonctionnement de l'établissement et à la fois sur l'enseignement de manière générale donc on partage beaucoup les cours on n'est pas dans une logique on s'approprie notre cours pour vous donner un exemple en technique par exemple tous nos classeurs avec les cours et tout est mis à disposition.

E9 : c'est comme une bibliothèque de cours ?

F10 : en quelque sorte oui. Donc voilà on sait que si on a besoin on peut aller piocher.

E11 : donc vous avez pioché dedans ?

F12 : oui j'ai pioché, après il y a toujours la difficulté quand c'est un cours qui est fait par quelqu'un d'autre de réussir à se l'approprier. Donc moi je me suis inspirée, j'ai refait des choses, il y en a que j'ai repris en copier-coller parce que voilà quand on enseigne ça prend énormément de temps il y a tellement de paramètres à prendre en compte que de pouvoir économiser sur la construction ce n'était pas négligeable donc voilà moi j'ai cette chance d'avoir une équipe qui était très présente et toujours prête à répondre à mes questions à mes difficultés et ça c'est énorme en fait dans une équipe.

E13 : de ce que j'ai vu du métier paysagiste essentiellement masculin ça m'a beaucoup étonné que mes deux interviews soient des femmes est-ce qu'il y a plus de femmes dans la formation du métier, est-ce que c'est un métier qui se féminise ?

F 14 : c'est un métier qui se féminise, après il y a des évolutions, mais on n'est pas sûr du 50/50 clairement, on a la chance CFA d'avoir une équipe en paysage qui est quasiment 50/50 hommes et femmes voir un tout petit peu plus, mais c'est vrai qu'on est quand même pas mal de femmes c'est le cas aussi dans la formation agricole il y a autant de femmes que d'hommes et pour en avoir discuté avec les apprentis assez récemment et bien il y a des jeunes qui ont des collègues féminines, des chefs d'équipe féminines c'est quelque chose qui se passe bien en fait ça leur pose pas de souci au contraire ils se rendent compte que il y a autant de capacités qu'un homme alors parfois peut-être que sur la capacité physique on va être en avoir un petit peu moins il y a tout autant de logiques de capacité à s'intégrer dans une équipe masculine c'est pas c'est pas forcément quelque chose qui pose problème.

E15 : En entreprise c'est quelque chose qui vous a dérangé ?

F 16 : non pas du tout. Après ce qui est certain c'est qu'on est dans des métiers où il faut du tempérament et de manière générale les femmes qui évoluent en paysage ou les jeunes filles qui ont, qu'on a pu ou qu'on peut avoir en apprentissage ont du tempérament ça c'est certain.

E17 : et à quoi on voit quelqu'un qui a du tempérament concrètement ?

F 18 : et bien dans les groupes c'est des jeunes filles qui ... il y va y avoir un vrai respect en fait de la part des garçons du groupe ils ne vont pas tomber dans l'excès en disant une fille en paysage n'est pas à sa place voici les propos que je n'ai jamais entendus. Et elles ont autant de mordant que les garçons voire plus, sur le terrain oui elles ne rechignent jamais à la tâche, elles sont vraiment impliquées dans ce qu'elles font. Une jeune fille qui est en paysage elle sait pourquoi elle est là, elle sait que c'est un métier qui est physique, que c'est un métier d'extérieur, donc c'est difficile de supporter les aléas climatiques et c'est quelque chose qu'on perçoit vite. Et les jeunes qui ne sont pas restées, au bout d'à peine un mois elles avaient déjà quitté la formation. Moi depuis que je suis ici j'ai dû en voir deux partir c'est tout, les autres sont restées jusqu'au bout de la formation.

E19 : et du côté des garçons et des caractéristiques qu'on retrouve aussi est-ce que cela va se moduler différemment ?

F20 : c'est une bonne question ça, alors chez les garçons on va avoir des garçons qui sont issus d'un milieu proche on va dire du paysage donc qui ont eu l'habitude en fait d'être à l'extérieur, utiliser du matériel on le voit assez rapidement sur les premiers TP, sur la manière de comprendre les consignes, utiliser des outils, voilà c'est des choses qu'on peut voir, même niveau de leurs mains, des jeunes qui ont des mains qui sont déjà formées, en fait on a des mains un petit peu massives. Voilà si on avait des petites mains toutes frêles ... voilà on a quelques-uns qui sont comme ça, après je vais pas dire que c'est une majorité. C'est peut-être plus marqué chez les filles que même cette envie de faire un peu ses preuves de se démarquer par rapport... oui peut-être que involontairement ou inconsciemment il y a cette volonté de se démarquer de faire sa place par rapport aux garçons et pour eux c'est être moins marqué que chez les filles.

E21 : et dans ce que vous essayez de leur transmettre dans la vision que vous avez du métier de ce qu'ils doivent comprendre, que mettez-vous en avant ?

F 22 : qu'est-ce que je mets en avant... moi une chose qui est importante c'est déjà qu'ils comprennent bien que le paysage c'est un métier dont l'entrée principale est le végétal. Ça pour moi c'est hyper important après j'ai on va dire une attache en fait particulière pour le végétal, c'est-à-dire que je mets beaucoup l'accent là-dessus qu'ils comprennent bien qu'ils ne sont pas maçons, qu'ils sont paysagistes, pour moi c'est important. Après il y a tout l'aspect, c'est vrai

qu'on a des formations qui sont très axées là-dessus aussi, mais toute la notion de durabilité dans les aménagements me paraît assez importante aussi et tout ce qui va être de l'ordre de la réflexion c'est-à-dire que je sois sur du CAPA ou du bac pro ou sur des CS, il faut toujours qu'il y ait un degré d'autonomie et de réflexion, de ne pas être de simples bras ou de simples jambes sur un chantier et qu'ils comprennent pourquoi ils font quelque chose, ça, ça me paraît important de connaître leur place dans le métier s'il donne du sens en fait à ce qu'ils font pour moi ça me paraît assez important plutôt que d'être juste dans l'exécution et aussi de comprendre par rapport à ça quel rôle ils peuvent avoir auprès des clients, de pas juste dire : bon bah OK le client a demandé ça, mais est-ce que je me contente simplement de répondre à une demande ou est-ce que je suis aussi dans ce rôle de conseil ? qui me paraît quand même indispensable pour une entreprise paysagiste de dire bon bah voilà nous effectivement en un certain nombre de compétences on a bien compris votre demande, mais voilà ce qu'il est possible aussi de faire par rapport à vos attentes tout en faisant lien avec ces questions de durabilité de végétal parce que, on en a discuté la dernière fois, mais on voit qu'on a le minéral qui est poussé à l'extrême dans les jardins au sein de l'équipe qui nous interpelle voir même qui nous préoccupe et comme je vous disais moi le végétal c'est quelque chose qui m'importe beaucoup et je ne comprends clairement pas cette minéralisation extrême que l'on a dans les jardins, donc c'est un discours oui qui revient assez régulièrement. Et après il y a aussi notamment pour les cours où je fais de la gestion, il y a toute l'approche humaine sur le chantier me paraît importante alors, des représentants d'entreprise face au client, mais au sein d'une entreprise aussi, le respect qu'on va avoir entre salariés, la place que peut avoir le chef d'équipe par rapport à ses salariés. J'en parlais encore la semaine dernière avec des jeunes en leur expliquant que un poste de chef d'équipe, c'est important de bien savoir gérer une équipe, d'être dans l'anticipation, etc., mais qu'ils aient en tête que un chef d'équipe sans ses ouvriers, il n'est absolument rien. Donc que c'est dans sans cela que je vous parle dimension humaine moi ça me paraît important que voilà, qu'ils comprennent que chacun a son importance, que chacun sa place sur un chantier, mais qu'on est vraiment des logiques d'échange parce qu'on est dans une optique de travailler en équipe. À la base ce sont des salariés qui vont travailler en individuel parce que c'est sur des activités ou des tempéraments qui font qu'on va les passer un petit peu en isolé, mais on va rester sur un métier d'équipe. Comment est-ce qu'on fait pour qu'humainement ça se passe le mieux possible ?

E23 : qu'est-ce qui fait que ça soit métier d'équipe ?

F 24 : ce qui justifie que ça soit métier d'équipe c'est qu'on a les questions de sécurité qui va rentrer en jeu et puis en fait, on a des activités qui demandent d'être réalisées dans un certain

temps et qu'une seule personne peut pas forcément réaliser ... bah voilà qu'on n'a pas le don d'ubiquité il faut forcément multiplier le nombre de personnes sur un chantier.

E25 : pour limiter le temps intervention de l'équipe sur le chantier ?

F 26 : oui, et puis après on a des activités qui de par la technique de pose va nécessiter une certaine réactivité si je prends par exemple sur des temps de pause ... sur du béton ou des enrobés, on sait qu'on va avoir des temps de séchages qui sont assez rapides donc si on multiplie le nombre de personnes effectivement va respecter les propriétés du matériau, mais la sécurité est aussi un élément important par exemple des chantiers d'élagage ou d'abattage les personnes n'interviennent jamais toutes seules.

E27 : vous parliez de donner du sens ... que le jeune donne du sens à son activité, ça veut dire quoi donner du sens en fait ?

F 28 : donner du sens c'est j'ai réalisé telle et telle tâche pourquoi je dois faire une chronologie de mon travail c'est toujours mettre en perspective la finalité de la tâche et comment est-ce que je fais pour atteindre en fait cette finalité. Si on se contente de dire : bah il faut que tu t'ailles cette branche, mais qu'on lui explique pas pourquoi il faut qu'il la taille avec tel outil et de telle manière, et bien forcément on va avoir des erreurs qui vont se répéter dans le temps, alors que si on donne explication normalement dès le début... alors après ça dépend du public bien sûr, mais au bout d'un certain nombre d'explications ils vont intégrer ce sens-là et ça va permet d'avoir derrière, de bons gestes professionnels en fait qui seront appliqués sur les chantiers.

E29 : vous parliez de votre engagement pour le végétal est-ce que c'est une réflexion qui est portée par la profession par exemple ou est-ce que c'est juste dans l'établissement ?

F 30 : c'est normalement une réflexion qui est portée par la profession, là on a le bac pro qui est rénové depuis cette année si on regarde le référentiel de formation les premiers mots du référentiel de formation c'est le végétal est au cœur de la profession, après il y a ce qui est écrit et il y a la réalité. Dans la réalité on voit que ce n'est pas ça parce qu'il y a des professionnels qui répondent à une demande, j'imagine ils estiment bien répondre à cette demande pour en avoir rediscuté récemment avec un conducteur de travaux lui-même il reconnaissait qu'ils étaient un petit peu enfin en faute sur le pourcentage de végétaux qu'on peut retrouver dans les aménagements c'est une discussion c'est un petit peu le vieux serpent de mer, quelque chose qui revient depuis très très longtemps, est-ce que c'est la responsabilité des paysagistes, la responsabilité des pépiniéristes, est-ce que c'est la responsabilité des centres de formation, voilà c'est quelque chose qui revient tout le temps on a pas forcément la réponse, en tout cas au CFA pour nous le végétal il est hyper important, ça c'est sûr.

E31 : quel est le rôle du pépiniériste dans ce cercle ?

F 32 : ça pourrait être... il y en a un moment donné qui remettait en cause l'offre qui pouvait être faite par les pépiniéristes ou l'accompagnement qui peut être fait par les pépiniéristes.

E33 : le conseil ?

F 34 : oui, au niveau du conseil, après moi il me paraît normal de considérer qu'un paysagiste a fait des études en paysage qu'il a eu des cours de reconnaissance de végétaux et que c'est aussi à lui de s'intéresser au végétal et de se montrer curieux auprès de son pépiniériste s'il veut étendre sa palette de végétaux pour savoir quelles sont les nouveautés qui peuvent exister ou les variétés qui existent depuis longtemps, mais qu'il n'aurait pas connu.

E35 : à quoi est-ce que cela sert de connaître le nom des végétaux en latin ?

F 36 : on est sûr du vivant et c'est vrai que tout ce qui va être de l'ordre du vivant, la connaissance passe par le latin, si on faisait le parallèle avec la connaissance de certains animaux, des champignons et autres, le latin est quelque chose qui est toujours présent, après si on revient au niveau professionnel, quand on a des catalogues si on a des commandes à faire de végétaux, certes on peut faire des commandes à l'échelle nationale, mais après la plupart de nos gros producteurs sont à l'étranger, on a beaucoup Allemagne Pays-Bas Espagne Italie et Portugal est moins cher, mais toujours dans cette idée-là, si on a une commande à faire chacun dans notre langue maternelle, cela ne va pas fonctionner, par contre le latin est universel dans le milieu du végétal, donc c'est le latin qui doit prédominer sur le nom commun qui est donc en français.

E37 : donc c'est une logique d'internationalisation ancienne ?

F 38 : oui on peut dire ça comme ça après moi je fais toujours le rapport avec ce qui se passe dans le quotidien c'est vrai que ce n'est pas leurs chefs d'équipe qui vont faire leur commande, mais c'est bien les chefs d'entreprise ou les personnes des bureaux d'études qui vont s'occuper de faire les commandes et c'est toujours quelque chose qui se passe en latin systématiquement.

E39 : et alors le jeune CAP qui est en entreprise dans quelle mesure il va être confronté à cette langue latine ?

F40 : alors ça va être parce qu'il a un encadrant qui va utiliser latin et qui va lui désigner le végétal en latin, ça peut être aussi lors d'un chantier de création s'il y a de la plantation à réaliser, on peut très bien avoir un plan de plantation avec des végétaux qui sont étiquetés en latin, donc ce latin doit toujours être présent. Quand on va dans une pépinière, les végétaux sont toujours étiquetés en latin, ce ne sera jamais la priorité au nom commun.

E41 : et un jeune qui sort du niveau CAP du CFA pour leur avoir demandé la dernière fois aux premières années, la plupart me disaient qu'au stade où ils en étaient, ils ne comptait pas

poursuivre leurs études. Je me demandais quelles sont les logiques de carrière derrière avec un CAP ?

F 42 : en fait on peut avoir deux possibilités soit on a des jeunes qui vont continuer à se projeter dans le métier de paysage ou d'autres jeunes qui n'ont pas du tout s'y projeter parce qu'ils ne sont pas tout ça parce qu'ils sont passionnés par le paysage, ça peut être parce qu'il leur faut un diplôme de niveau CAP pour rentrer sur une formation et qu'ils viennent là en attente ce n'est pas la majorité, mais c'est des cas qui existent donc si on prend l'option du jeune qui se projette en paysage soit ils font le choix de poursuivre chez nous sur d'autres diplômes, soit effectivement ils sont embauchés par l'employeur ou non dans une autre structure ils auront un rôle simplement d'exécutant. Un jeune qui a un profil de CAP ne va pas prendre de décisions sur un chantier, ou en tout cas ce sont des décisions assez restreintes qu'il devait par exemple de dire par exemple je vais finir de nettoyer chantier c'est moi qui vais passer un coup de balai ce sont des décisions qui sont sans une trop grande incidence sur les chantiers voilà grosso modo les débouchés qu'on peut avoir pour ces jeunes.

E43 : j'ai remarqué pendant les TP que plusieurs jeunes étaient forces de proposition ils demandaient s'ils pouvaient tailler cela en plus, etc.

F 44 : oui cela reste à la marge notamment dans ce qui était là il y avait surtout en fait un jeune qui faisait cela, Evan, assez blond avec les cheveux sur le côté, après il y a d'autres jeunes qui se sont un peu greffés autour de lui qui sont dans cette logique -là. Ils suivent en fait un petit peu Evan et on voit bien qu'ils ont quand même une logique de chantier moins développé qu'Evan, mais ils s'en inspirent quand même ce qui est plutôt intéressant. En fait il faut savoir que Evan c'est un jeune qui a déjà un passif un peu en paysage alors il est passé dans une entreprise qui faisait un peu tout ce qui est entretien de matériel d'agriculture donc tout le côté agro équipements du matériel de paysage c'est quelque chose qu'il connaît il avait autre chose qui a trait au paysage je ne l'ai plus en tête et c'est un jeune qui est aussi depuis longtemps dans l'entreprise où il est à l'heure actuelle. Et je pense que c'est un jeune qui a une très bonne logique de chantier, il y a plein d'autres choses qui vont lui échapper si on prend sur des enseignements plus classiques, sur des mathématiques ou des choses comme ça, ça lui échappe complètement, mais par contre la logique de chantier c'est clairement un jeune qui l'a. Et pour moi, si je me base que sur les cours de technique c'est un jeune qui n'a pas sa place en CAP, pour moi c'est un jeune qui devrait être sur un BPA parce qu'il a un niveau qui est au-dessus, mais si on regarde les connaissances et les compétences qu'on peut attendre à côté d'un jeune de CAP il y a des fragilités il y a des choses qui sont à revoir et à assurer.

E45 : donc en fait la logique de chantier c'est la capacité à comprendre comment le chantier fonctionne comment il s'organise, ce qu'il faut faire pour que tout se passe bien, etc.

F 46 : oui la capacité à se projeter dans chantier.

E47 : est-ce qu'il y a d'autres types de logique dans le métier de paysagistes qui peuvent rentrer en ligne de compte ?

F48 : (silence) c'est vrai que souvent ce qui revient c'est quand même on dira un jeune qui est bien sur un chantier c'est un jeune qui voit le travail donc y'a vraiment en tête... ça peut être l'articulation globale du chantier même si même si ça peut être assez compliqué d'avoir tout un chantier en tête, au moins quand on est sur une activité qui vous en fait ce qui va suivre, mais quand je dis qu'il voit ce qui va suivre c'est effectivement l'activité, comment est-ce que je vais m'organiser dans l'espace quel est le matériel que je peux utiliser comment est-ce que je peux anticiper les demandes de mon encadrant, c'est tout ce genre de choses on a des jeunes comme Evan qui voient clairement, on en a d'autres qui ne vont pas forcément intégrer tout de suite parce que on peut avoir des difficultés à se repérer dans l'espace, parce que se repérer dans l'espace ça va avoir une incidence sur la chronologie du chantier il ne sera pas forcément ensuite facile pour le jeune de se projeter, mais ça, c'est vrai que c'est important après ... oui c'est surtout ça en fait qui revient un jeune qui voit le travail après il y a quand même l'aspect de la sécurité qui est important. Je reviens sur la sécurité, mais c'est important aussi. Parce que cette sécurité elle va forcément ... elle va aussi impacter l'organisation du chantier c'est quelque chose qui peut être important, mais c'est vrai que quand je pense qu'Evan il en est là aujourd'hui parce qu'il a déjà pas mal d'expérience sur le terrain et si l'expérience sur le terrain aussi qui va le faire...

E49 : une assurance ?

F50 : oui une assurance après, sans parler de la formation paysage si on prenait n'importe quelle personne, il y a le côté logique aussi de la personne qui va être important, le côté manuel aussi, on a des jeunes qui vont intégrer les métiers du paysage, mais ils savent pertinemment qu'ils ne voudront jamais être sur un terrain parce qu'ils n'ont pas la capacité à être sur un terrain alors soit la capacité soit l'envie, qui sont plus faits pour de l'emploi de bureau, de la conception ils vont être peut-être plus intéressés par le relationnel que peut amener de la conception, sur des réunions de chantier, on est encore dans d'autres choses.

E51 : on n'est pas au niveau CAP là ?

F 52 : oui non c'est vrai que je dérive un petit peu là.

E53 : non, mais c'est pour comprendre.

F 54 : non... mais c'est vrai qu'on va avoir des profils de terrain, on va avoir des profils de bureau si on peut dire, des personnes qui vont être capables d'allier le terrain et le bureau.

E55 : et alors un jeune comme Evan qui n'est pas très bon scolairement, est-ce que pour vous c'est un handicap entre guillemets pour faire un bon paysagiste ?

F 56 : non. Pas du tout.

E57 : et donc le rôle des matières scolaires dans la formation ?

F 58 : quand je vous dis non pas du tout c'est que, on voit en fait qu'on a des jeunes qui vont avoir des difficultés voilà sûrs de l'apprentissage classique qui vont trouver des moyens de compensation, alors après c'est parfois peut-être les aider à trouver ce moyen de compensation à partir du moment où, et cette compensation, et une bonne logique de terrain vont être trouvées, on va avoir des jeunes effectivement qui vont réussir à bien s'insérer professionnellement, en sachant qu'après voilà on n'est jamais bon partout, on peut toujours continuer à apprendre, et peut-être s'appuyer sur des personnes qui sont ressources aussi dans l'entreprise. Après bien sûr on peut jamais partir dans ce type là-dessus te dire de trouver la personne ressource entreprise, tout autant qu'on est on évolue et tout compte fait on a toujours une personne ressource qui nous permet d'avancer sur des petites faiblesses ou des fragilités qu'on aurait. Du coup votre deuxième question c'était ?

E59 : quel est le rôle des matières scolaires dans la formation ?

F 60 : le rôle des matières scolaires. Ça peut être ... sur le CAP ça va être par exemple sur de la communication alors là jeudi matin j'avais une collègue qui était malade, mais c'était une intervention sur tout ce qui était compréhension de la consigne. Donc là c'est la première année qu'on le faisait, pour vraiment donner du lien entre un module de communication qui normalement est vu exclusivement en cours, là ça nous paraissait important de lier quand même avec le terrain. Comment est-ce qu'on passe une consigne, comment est-ce que le jeune la comprend et l'applique, ça c'est important, est-ce que la reformulation, est-ce que ça passe systématiquement par de la reformulation. S'il y a une reformulation, comment est-ce qu'elle est faite par le jeune ? C'est important parce que, on va toujours avoir au travers d'une consigne la notion de sécurité encore une fois, et on va toujours aussi s'assurer que le jeune va bien répondre aux attentes qu'on a, attente elle-même formulée par le client. Là on est vraiment sur la matière générale et après si je prends par exemple sur les mathématiques, si on a besoin de réaliser un dallage on va avoir besoin d'appliquer le théorème de Pythagore. Pour notamment les angles droits, donc là le jeu c'est justement comment est-ce qu'on arrive en technique à faire comprendre ce théorème de Pythagore aux jeunes. Là c'est vraiment important. Si on a des

jeunes qui ne vont jamais comprendre théorème de Pythagore, donc quel moyen de compensation on peut mettre en place pour leur permettre de l'appliquer après sur le terrain. Et donc là on n'en revient à ce que je vous disais tout à l'heure par exemple réussir à se représenter dans l'espace avoir une logique de pourquoi est-ce que je vais devoir appliquer le théorème de Pythagore et après adapter les mesures qui me seront imposées dans dallage comment est-ce que j'ai appliqué mes variantes à un principe géométrique voilà il y a tout ce schéma-là, qui peut paraître peut-être évident, mais qui pour certains est assez compliqués comment est-ce que je décompose est-ce que ça va passer par des dessins, est-ce que ça va passer par des objets qu'on va mobiliser en 3D, voilà c'est tout ça. Chaque année on va peut-être réappliquer des choses qui ont fonctionné et qui ne fonctionneront plus, donc il va falloir qu'on trouve d'autres moyens de bien faire, bien souvent on se rend compte que souvent nous on n'a pas forcément la réponse, mais que entre eux ils vont avoir une autre manière de communiquer et de s'expliquer les choses, donc des fois c'est plus de s'appuyer sur le groupe pour voir comment ils vont relayer l'information. Est-ce que c'est de mixer nos publics, c'est quelque chose qu'on fait de plus en plus depuis quelques années, on en voit vraiment les bénéfices, donc c'est de mixer nos publics. Et on voit comment trouver le vont réussir à s'expliquer beaucoup mieux les choses que nous, tout en créant cette dynamique d'équipe, d'échange de compétences, de mettre en perspective des jeunes qui préparent des diplômes d'encadrant, donc on les met déjà dans cette posture d'encadrement avec des jeunes qui sont CAP. Et ne serait-ce que le fait qu'ils travaillent entre eux et de moins voir le formateur, de moins nous entendre c'est quelque chose qu'ils aiment beaucoup aussi. Donc on ne se considère pas comme ressource unique du savoir et la transmission de la compétence. On s'appuie aussi sur les compétences de nos jeunes.

E1 : j'aurais besoin d'avoir une présentation synthétique de votre parcours de formation de votre parcours professionnel, depuis combien de temps vous êtes arrivés là quel poste vous avez occupé.

F 2 : niveau formation au départ j'ai fait un bac S maths, j'ai essayé la fac, mais ça n'a pas fonctionné du coup j'ai travaillé après j'ai fait un BTS paysage en formation pour adultes en un an, après je suis allé travailler entreprise pendant deux ans et un de mes collègues de BTS s'est fait recruter ici il m'a fait part d'une place qui s'est libérée ici du coup je suis venue au CFA sans postuler particulièrement. C'est plutôt le poste qui s'est présenté à moi, désormais ça fait 18 ans que je suis ici. Donc formateur paysage et agro équipements pendant très longtemps, j'ai été coordinateur du bac pro AP, du CAPA JP, du BP AP où je suis encore coordinateur d'un groupe cette année et du CS construction paysagère et depuis cette année j'ai un quart temps animateur de filière ou responsable de filière.

E3 : qu'est-ce que ça veut dire responsable de filière ?

F4 : c'est la programmation sur l'année des différents emplois du temps, l'organisation des épreuves, sachant que pour les formations en UC ça se fait à l'interne c'est assez simple les formateurs savent ce qu'ils ont à faire, c'est un petit peu plus de procédures avec le bac pro où il faut respecter en fait le rythme de la DRAF pour la certification BEPA par exemple donc il y a des jurys entre centres donc on travaille, il y a trois établissements, on échange les formateurs. Voilà donc ça c'est le côté progression, après il y a l'animation de réunions tous les un mois et demi, deux mois avec les coordinateurs de chaque formation pour la mise en place de projets, il y a la gestion de l'emploi du temps quotidien, des absences, des choses comme ça.

E5 : c'est quoi les UC ?

F6 : les UC c'est... ici on a soit le bac pro qui est modulaire donc avec des notes en contrôle continu et en épreuves terminales et toutes les autres formations paysage, elles sont en unités capitalisables UC donc le CAP le BPA le BP et le CS. Dans l'ensemble on est plus en unités qu'en modulaire.

E7 : et alors les unités c'est le système que vous m'expliquez la dernière fois avec ces trois temps-là où on peut commencer quand on veut ?

F8 : c'est lié un petit peu à ça, en fait c'est un système d'évaluation qui part des capacités pros, donc il n'y a pas de notes c'est acquis ou non acquis, donc chaque diplôme a un certain nombre

d'unités qui a été établi en fonction de la fiche de poste, et donc nous ça nous sert de plan d'évaluation pour valider un diplôme il faut que le candidat, il valide toutes les unités du diplôme. Donc c'est un petit peu différent des notes parce qu'il n'y a pas de compensation possible il faut vraiment tout valider, mais par contre on est sur une approche vraiment professionnelle. Avec ses avantages et ses inconvénients on est vraiment dans une visée pro, au moins en termes d'évaluation on est au plus près des pros, et on n'a pas l'aspect un peu culture général et ouverture qu'on peut avoir sur le bac pro entre guillemets il n'y a pas de matière générale dans les unités, il n'y a pas d'histoire-géo, le sport n'est pas évalué, il n'y a pas de langue évaluée.

E9 : alors cela veut dire que les CAPA que j'ai suivis la semaine dernière ils n'ont pas de français enfin ils ont communication ça ?

F10 : alors ils ont communication plutôt dans un objectif professionnel, à savoir qu'est-ce qui est utile au sein du métier. Alors on peut les former plus largement, mais ils ne vont être évalués que sur l'aspect professionnel. Alors c'est particulier le CAPA parce qu'il se prépare des deux façons on peut l'avoir soit en unité, soit modulaire avec des contrôles continus tout ça. Donc c'est le centre qui fait le choix de comment il prépare le CAP pour les autres on n'a pas le choix ils sont déterminés dès le départ soient modulaires soient en UC.

E11 : alors cela signifie que les jeunes d'ici font très peu matière fondamentale type Français Histoire-géo ou alors ils en font seulement quand il y a la pratique par exemple les Mathématiques parce que la géométrie c'est nécessaire pour le paysage ?

F12 : oui ça c'est pour la partie évaluation, après rien n'empêche CFA de faire autre chose, mais ce ne sera pas évalué.

E13 : et dans ce CFA-ci comment est-ce que cela se passe ? Est-ce qu'on leur propose finalement des matières fondamentales liées à leurs pratiques professionnelles ou est-ce qu'on essaie de les ouvrir à autre chose, mais qu'on ne l'évalue pas ?

F 14 : alors cela dépend des formateurs en fait, il y a les coordo qui bossent sur le projet de formation au départ. Je prends par exemple le BP, on est parti d'entretiens avec les professionnels dont certains étaient sur la côte et ils nous ont fait remonter le besoin d'avoir une légère maîtrise de l'anglais pour au moins échanger avec le client donc on avait mis au départ deux heures d'anglais semaine pour les BP. Ça été assez compliqué pour nos collègues anglais, parce que comme c'était pas évalué ils jouaient moins le jeu. Donc ensuite on l'a enlevé pendant 2/3 ans, et là cette année on a remis de l'anglais en BP parce qu'il y a le projet Erasmus qui s'est

mis en place, donc c'est lié à une motivation d'équipe pour un projet particulier. C'est vrai que les jeunes dès que c'est pas évalué ils ont un investissement qui est moindre.

E15 : vous ne pouvez pas décider que ça rentre dans l'évaluation ?

F 16 : non, en fait on a les unités qui sont nationales on a juste un petit peu de marge au niveau de ce qu'ils appellent UCARE unités capitalisables d'adaptation régionale à l'emploi, donc c'est une unité qui est spécifique à chaque centre en fait et qui choisit l'orientation, comme dans le bac pro on a la même chose qu'on appelle le MAP, c'est module d'adaptation professionnelle, et qui est différent à chaque centre selon les besoins du territoire.

E17 : donc par exemple si en Vendée le côté touristique est mis en avant l'anglais peut devenir une UCARE ?

F 18 : ça pourrait être ça, oui.

E19 : et dans ce cas-là on pourrait l'évaluer ?

F 20 : oui

E21 : et quel est votre UCARE ici ?

F 22 : alors ça dépend des formations.

E23 : et en paysage ?

F 24 : en CAP ils ont une UCARE gestion de l'espace naturel donc c'est là est la haie bocagère, les bords de rivière principalement. En BPA c'est de la conception donc faire un petit massif une proposition végétale et la deuxième UCARE du BPA c'est valoriser les déchets verts. En BP ils ont deux UCARE, encadrer une équipe d'espaces naturels l'équivalent du CAPA, mais au niveau encadrement et la deuxième c'est utilisation raisonnée de l'eau donc comment faire pour utiliser moins d'eau dans le jardin.

E25 : et donc cela s'il y a des besoins régionaux ?

F 26 : ça ça découle des entretiens qu'on a faits avec les pros au départ. Et puis après il y a une volonté du centre de s'orienter plus ou moins par exemple ici on a la spécialisation en construction paysagère et nos jeunes dans l'ensemble sont très maçonnerie donc on a aussi pris le parti de ne pas renforcer leur attrait pour la maçonnerie, mais plutôt d'essayer d'approfondir le côté végétal du coup espace naturel, déchets verts, etc.

E27 : et quand est-ce que vous avez fait des entretiens avec les professionnels, est-ce que c'est des projections de votre conseil d'administration, du conseil de perfectionnement ou est-ce que c'est des gens que vous connaissez en dehors ?

F 28 : ce sont en général des maîtres d'apprentissage qu'on connaît et qu'on va voir en fait on fait un groupe de travaux, soit parce qu'on crée un diplôme au CFA ce qui était le cas au BPA

il y a 5/6 ans, soit il y a une rénovation. On est en général cinq ou six formateurs et en fait, alors là en BP la dernière fois il y a eu trois ou quatre entretiens avec des professionnels, on essaye de prendre du privé et du public, et puis avec des orientations un petit peu différentes, petites et grosses communes, entretien et création. Par binôme de formateurs, on va voir les pros et après on fait une synthèse de ce qu'on a récupéré.

E29 : vous déplacez sur le terrain ou fait des entretiens et vous ramenez le matériel. Et vous rencontrez combien de maîtres d'apprentissage à peu près ?

F 30 : là c'était trois ou quatre pour le BP. Sachant que tous les formateurs font des visites entreprises donc enfin voilà tout le monde a un peu une connaissance du métier et puis régulièrement on demande les évolutions des choses à rajouter aux formations et il y a rarement de surprise quand on fait ces entretiens-là, c'est plutôt une confirmation de ce qu'on pense.

E31 : oui ça formalise des choses que vous saviez déjà.

F 32 : oui

E33 : c'est intéressant. Finalement au niveau du CAP que font remonter ses maîtres d'apprentissage quelles sont leurs attentes, quelles sont les choses qui ne conviennent pas ?

F 34 : Ce qui ressort en premier, c'est vrai pour tous les diplômes, mais c'est vrai pour le CAP, ils ne nous parlent jamais de techniques au départ, ils n'attendent pas de techniques, ils nous parlent de savoir-être, ils sont beaucoup sur être à l'heure être respectueux, poli, concentré. Tous ils nous disent, ça c'est technique, ça c'est mon boulot je vais leur apprendre, mais le savoir-être on sait qu'on a du mal à travailler après et si déjà il y a une bonne base de comportement en fait, eux après ils s'arrangent avec apprenti... oui c'est ce qui ressort en premier quel que soit le niveau. Après la politesse, le rythme, l'engagement, la motivation.

E35 : oui donc leur attente en fait elle est éducative vis-à-vis du centre de formation ?

F 36 : elle est un petit peu des deux parce que eux-mêmes nous en fait on arrive... les bases arrivent avant que le CFA n'intervienne auprès du jeune donc on essaye de les accompagner, mais s'il y a des lacunes... la par exemple en BPI moi j'en ai un qui est en terminale ça fait quatre ans qu'il est là, cela fait quatre ans qu'il est en retard et donc on a du mal... autant sur la partie pro on arrive bien à les faire évoluer, autant sur le savoir-être c'est parfois un peu plus compliqué. Après les attentes des pros c'est surtout ça.

E37 : est-ce qu'il peut arriver qu'il y ait des tensions entre ce que le jeune peut apprendre techniquement CFA et ce que son employeur peut lui transmettre, et dans ces cas-là comment est-ce que cela se manifeste ?

F 38 : comment est-ce que cela se manifeste ... C'est une remise en cause de ce que dit le formateur parce que ce qui va, ce qui est sûr c'est ce qui est vécu entreprises, ce qui est annoncé par le formateur ça peut être mis en cause, donc souvent nous on essaye d'avoir une approche globale faisant appel au et les autres comment vous faites ? Et puis sinon depuis quelques années on a des règles professionnelles, des règles de l'art qui ont été élaborées par la profession et sur lesquels on peut s'appuyer. Avant on avait des règles de l'art, mais qui n'était pas formalisée, parce qu'il y a des choses qui sont reconnues comme règle de l'art quand on plante un arbre tige, normalement on fait une fosse de plantation d'un mètre cube, on voit ça dans tous les livres, en réalité presque personne ne le fait. Donc ça nous a qu'on en parle ce que ça va les faire réagir après au fur et à mesure nous notre objectif c'est de les emmener jusqu'à ce qu'ils sachent qu'il faut faire un mètre cube, mais que ils font ça. En ayant connaissance que normalement il faudrait faire ça et le fait de comparer ça fait souvent plus avancer, enfin comparer entre apprentis, que le fait que ce soit le formateur qui dit qu'il faut faire comme ça.

E39 : vous mettez des légitimités concurrentes les unes envers les autres ?

F40 : oui, voilà on peut faire ça, lui il fait comme ça. Selon contexte aussi c'est très variable. Par exemple souvent les chantiers publics ils sont perçus comme chantier de moindre qualité, on va dire et pourtant c'est ceux qui respectent le plus les règles de l'art parce qu'il y a plus de contrôle, il y a un cahier des charges qui est bien établi au départ, et il y a un contrôle du maître d'ouvrage. Alors que les chantiers privés le client bon il arrive le soir la haie est plantée, et toutes les étapes ont été faites d'un seul tenant. Tout le monde a une approche qui peut intéresser le groupe et sur les gros chantiers et les particuliers et les communes aussi qui n'ont pas la même vision des choses parce qu'elles s'inscrivent dans le temps alors que les chantiers de particuliers notamment, il vient faire le gazon, les plantations, il part, il revient plus. Alors que la collectivité elle sait que si ça ne marche pas l'année d'après ils vont être embêtés donc c'est vraiment des visions différentes du métier.

E41 : pourquoi est-ce que les chantiers publics sont considérés comme de moindre qualité ?

F42 : parce que des fois la finition est un petit peu moins travaillée, on va dire, et puis il y a une notion de rendement qui est plus importante que chez les particuliers.

E43 : sur les règles de l'art qui ont été formalisées, qui les a formalisées en fait ?

F 44 : c'est un travail des syndicats professionnels, du ministère, et puis de l'enseignement.

E45 : c'est quoi, c'est un groupe de travail, ils ont produit un site ? Un document ?

F 46 : oui il y a un seul syndicat majoritaire, le seul qui soit reconnu en paysage c'est l'UNEP et donc c'est un petit peu elle qui a lancé ce travail-là avec les représentants des collectivités et de l'enseignement, donc tu vois ça un petit peu valeur de règles de l'art.

E47 : et c'est parce qu'il y avait un besoin, d'où est-ce que c'est parti ?

F 48 : C'est parti d'où ... il n'y avait rien de formalisé en fait, on avait des pratiques, qu'on pouvait retrouver sous forme écrite dans les appels d'offres, en particulier en privé n'y avait rien et donc là ça permet de faire la synthèse de tout ce qui se fait en France d'établir un petit peu des normes.

E49 : c'est dire que vous n'avez pas d'ouvrage historique de référence sur l'art du jardin à la française, des choses comme ça ?

F 50 : ça sur le côté culturel, sur jardin à la française on a une approche plutôt culturelle pas une approche forcément technique.

E51 : naïvement j'aurais pensé que c'était lié.

F 52 : par exemple sur les techniques de plantation de tels arbres dans le jardin de Versailles on n'a pas grand-chose en fait on a surtout le résultat. On est plutôt sur une approche conceptuelle, c'est sur les façons de faire où là les règles pros elles ont du sens.

E53 : donc finalement c'est un métier qui est assez jeune dans sa formalisation technique en théorie ?

F 54 : par écrit oui en fait. Parce qu'il y a eu beaucoup de choses, mais qui étaient plutôt orales ou pratiques, ou qui n'étaient pas généralisé on va dire ... et puis on a tous des pratiques différentes selon les régions.

E55 : il y a des pratiques qui sont différentes selon les régions ?

F 56 : oui on est très maçon ici, je ne sais pas ... les paysagistes, ils font de la clôture des dalles béton des murs, etc. moi ça m'est arrivé d'être jury en région centre s'il y a une clôture ou une dalle de béton on fait appel au maçon. Ici les paysagistes ils vont tous chercher ça.

E57 : mais c'est une évolution récente en Vendée ?

F 58 : c'est toute la région qui est... je pense liée un peu au boom de la construction donc les maçons sont plus intéressés aux grosses constructions de maisons et tout ce qui est considéré comme des bricoles, c'est revenu aux paysagistes.

E59 : donc c'est assez récent quand même

F 60 : moi c'est depuis une vingtaine d'années, au moins depuis que je suis dans le métier qu'il y a cette orientation-là.

E61 : oui cela ne fait pas deux cents ans.

F 62 : oui tout à fait.

E63 : pour revenir sur votre parcours vous est arrivé au CFA un peu par hasard, comment vous êtes passé de cette expérience en entreprise de paysagistes à formateur ?

F 64 : Oui, ... je me suis appuyée sur mon collègue qui était formateur depuis deux ans ici, et ... c'est un peu le grand bain, on se lance, et puis on n'est pas bon je pense au départ, à l'époque on était beaucoup plus d'un cours magistral que maintenant, on faisait des cours au tableau, maintenant je fais de moins en moins de cours et je fais de plus en plus appel au vécu des apprentis. Mais sinon il n'y a pas de formation de formateurs, enfin il y a un dispositif qui s'appelle TUTAC qui normalement est obligatoire pour tous les gens qui commencent dans l'enseignement agricole moi je n'en ai fait que la moitié et puis au bout de deux ou trois ans que j'étais là, donc on fait appel aux collègues.

E65 : est-ce qu'il y avait des cours formalisés pour tous les formateurs ou est-ce que chaque formateur faisait son cours ?

F 66 : le collègue que je connaissais m'en a fourni pas mal et puis après au sein de l'équipe paysage on s'échange pas mal des cours, mais pas vraiment de livres techniques pour ce niveau-là de formation, on va en trouver plus niveau bac ou BTS, mais niveau CAP il y en a quelques-uns, mais qui ne collent pas forcément avec ce qu'on fait.

E67 : est-ce que ce serait, parce que le paysage a une dimension théorique conceptuelle qui bien fourni et comme ces diplômes-là sont conceptuels il y aurait des manuels pour eux et le CAP étant plus pratique et technique il n'y aurait pas de manuel pour eux ?

F 68 : c'est possible oui. On est plus sur le geste en CAP, donc c'est je pense plus compliqué de le transmettre par écrit. C'est peut-être ça. Et puis sur l'histoire des jardins, il y a quantité d'ouvrages et aucune difficulté à trouver les informations, mais sur le niveau trois désormais, on n'a pas grand-chose comme ouvrage.

E69 : et la profession ne s'est jamais dit ou l'un des syndicats majoritaires, que cela pourrait être intéressant de produire quelque chose est-ce que cela a déjà été évoqué ou entendu ?

F 70 : non ça... c'est vraiment le rôle du formateur en entreprise, donc je pense qu'ils n'ont pas besoin de formaliser ça et puis c'est quelque chose qu'ils font bien, apprendre à tenir un radeau ou une brouette ou planter, c'est vraiment ce qui leur tient à cœur.

E71 : donc toutes les techniques de paysagistes, ça c'est vraiment transmis de manière orale et pratique de personne à personne ça s'est conservé de par les pratiques ?

F72 : oui oui.

E73 : donc ça aurait très bien pu disparaître en partie on ne l'aurait pas vu ?

F 74 : il y a des choses qui ont tendance à disparaître par exemple, il y a quelques années paysagistes et horticulteurs c'était lié on disait jardinier quatre branches par exemple, il y avait paysage, horticulture, arboriculture et maraîchage, tous les métiers du jardinier on va dire étaient reliés, maintenant c'est vraiment séparé, donc que le maraîchage c'est tout ce qui est nourricier on va dire, l'horticulture on va être dans l'ornement, on a le paysagiste qui va être dans la réalisation sur le terrain et puis l'arboriculture qui va être la production de fruits principalement. C'est vraiment des métiers séparés alors que dans mes collègues, ceux qui ont été formés dans les années 70, 80, ils étaient formés à tout. Donc ils apprenaient à greffer, à bouturer, etc. choses qui ont totalement disparu maintenant chez les paysagistes, ce n'est plus du tout abordé.

E75 : économiquement ça ne peut pas être intéressant pour un paysagiste de pouvoir faire ses boutures ?

F 76 : non tout est produit à l'étranger maintenant ce n'est pas intéressant.

E77 : ça fait longtemps que le métier à cette dimension internationale ?

F 78 : ça fait 10 ou 15 ans que les pépinières de la région, pour les grosses productions, elles font venir de l'étranger et elles ne font que l'élevage des végétaux. Alors il y a quelques exceptions sur les rosiers autour de Doué la Fontaine, les végétaux terre de bruyère autour de N., sinon les arbustes de base on va dire, ils ne les bouturent plus.

E79 : j'ai vu qu'il y avait une dimension durable dans la formation au CFA, est-ce que ce n'est pas un peu contradictoire d'avoir une dimension durable et de faire venir tous les végétaux de l'étranger ?

F 80 : c'est une des évolutions actuelles du métier, on revient un peu à ce qu'on faisait il y a 30 ans on fait ... par exemple là, il y a une appellation « végétal local » qui est maintenant imposée dans certains chantiers publics, donc il y a des critères à respecter il faut que les graines sélectionnées dans des espaces naturels soient produites localement, etc. ça, ça a quatre ou cinq ans. Après on a un métier qui est un petit peu, je dirais d'orientation vraiment très différente, les collectivités ont un retour local ou végétal, et puis très sensible à tout ce qui est développement durable, il y a une partie des aménageurs privés qui vont être artificiels, gazon synthétique, gravier, olivier, palmier, on rencontre vraiment les deux opposés.

E81 : les jeunes comment est-ce que ce qu'ils se positionnent ? Est-ce qu'ils arrivent à avoir une position indépendante ou est-ce qu'ils se laissent un peu coulés dans le moule de l'entreprise dans laquelle ils sont ?

F 82 : en général, on retrouve les visions d'entreprise chez les jeunes, sauf chez certains qui vont avoir une culture familiale du potager par exemple. Voilà quand même on fait référence à ce qu'ils ont vu au sein de la famille. Sinon, voilà ceux qui vont être en collectivité ça va plutôt être végétal, ceux qui font que du galet ils vont être très minérales. C'est compliqué pour un CAP de se positionner. On essaye de leur faire prendre un peu de recul, mais souvent ils ne jurent que par ça, par l'entreprise.

E83 : je trouve que c'est quelque chose de très marqué ce poids de l'entreprise en alternance, que j'ai moins observée en lycée professionnel où le stage finalement est un peu extérieur, et c'est la parole du formateur principal qui va compter. Je demandais de votre point de vue qu'est-ce que ça change finalement que la parole soit plus du côté l'entreprise que du formateur, est-ce que ça change le professionnel qu'il va y avoir derrière ?

F 84 : disons que c'est presque des diplômes différents selon où ils font leur apprentissage. On n'en a à l'extrême, on a les entreprises Moquet qui vont faire que des circulations enrobées, en béton, en pavé ils ont vu au CFA tout le programme, mais sur leur expérience pro ils sont presque dans le TP et puis dans une collectivité où on peut avoir des apprentis qui ont fait du fleurissement avec des fleurs annuelles, bisannuelles, à travailler beaucoup plus le végétal puis des opérations manuelles alors que à l'opposé les autres vont être très mécanisées. Donc c'est vrai qu'on a peut-être plus de variétés, au moins en termes d'expérience pour les apprentis qui sortent de CAP alors que dans un lycée la formation va être plus homogène je pense.

E85 : c'est une force pour vous cette hétérogénéité où ça peut être un handicap ?

F86 : alors nous pour la formation c'est plutôt une force lorsqu'on va pouvoir s'appuyer sur tous les jeunes comparer leurs expériences, après pour le jeune lui-même c'est plutôt handicap je pense, selon la spécialisation de l'entreprise si elle fait un petit peu de tout, ces travaux sont variés, c'est intéressant. Si elle est vraiment spécialisée sur un type d'activité, c'est un peu restrictif.

E87 : finalement vous vous êtes un peu mis devant le fait accompli du choix de l'entreprise, le jeune quand il a réussi il a déjà son entreprise ?

F 88 : oui. Nous on peut essayer de mettre en place des conventions pour qu'ils aillent faire des stages ailleurs.

E89 : en plus de l'alternance ?

F 90 : en fait au lieu d'aller en entreprise il va aller dans une autre entreprise pour voir autre chose. Ça on le fait surtout pour les jeunes qui sont dans le groupe Moquet, après les limites c'est qu'il reste salarié l'entreprise donc il y a côté rémunération, il y a aussi le côté

responsabilité. Si jamais il arrive quelque chose dans l'autre entreprise, c'est l'employeur qui reste responsable donc on leur propose tous les jeunes qui viennent avec ce type d'entreprise d'aller voir un peu du végétal ailleurs.

E91 : il faut aussi que l'entreprise accepte ?

F 92 : en fait ce sont des agences donc ça dépend vraiment selon le responsable d'agence, il y en avait qui ça fonctionne bien d'autres avec qui c'est compliqué. Et on a des jeunes qui ne veulent pas aller ailleurs, notamment parce que sur le CAP ils sont peu mobiles.

E93 : j'ai vu qu'ils étaient beaucoup en scooter.

F 94 : ah oui, le CAP c'est le scoot ou la 50.

E95 : j'ai aussi cru comprendre ça que non seulement les jeunes qui n'étaient pas très mobiles physiquement, mais aussi qu'ils avaient pas forcément envie d'aller en dehors de certains cercles géographiques. Est-ce que c'est quelque chose que vous rencontrez et qui peut poser des problèmes au niveau de la formation ? Ou est-ce que c'est un bassin où on trouve de l'emploi localement et donc ce n'est pas tellement un souci ?

F 96 : je dirais que vous raisonnez très local, s'il trouve un paysagiste à 10 ou 15 km c'est bien, s'il n'y a pas en CAP souvent ils feront un autre métier. Souvent la priorité c'est de rester dans leur coin. Alors que souvent en bac pro ou en BP, ils vont aller beaucoup plus loin. Pour avoir un poste intéressant, pour s'ouvrir un peu plus.

E97 : donc les CAP sont des profils qui sont attachés au métier dans une certaine mesure seulement ?

F 98 : oui.

E99 : est-ce que vous avez des chiffres sur le taux d'insertion de vos promotions ?

F 100 : on a eu quelques années, le poste a été supprimé, on a juste une enquête à un an. En fait c'est très lié à l'activité d'un bâtiment, le paysage suit le bâtiment, on a souvent un ou deux ans de retard quand le bâtiment repart, le paysage part après. En ce moment il y a pas mal d'activité par exemple entre 2007 2008 et 2012 ça été un peu plus compliqué, et notamment pour les publics CAP moins mobiles et avec des compétences moins variées, bien ils s'orientaient vers autre chose, ou ils n'avaient pas d'emploi.

E101 : est-ce que vous savez combien de CAP continuent leurs études ensuite ?

F 102 : on a peut-être la moitié qui continue en BPA, après quelques-uns qui font d'autres formations, en mécanique, en maçonnerie, et puis d'autres qui veulent travailler.

E103 : si j'ai bien compris quand on a un CAP va être un simple exécutant en entreprise avec très peu d'autonomie et peu de création.

F 104 : oui, ou pas beaucoup.

E105 : qu'est-ce que le BP apporte en plus ?

F 106 : alors il y a quelque chose qui est un peu particulier dans le système agricole on a le CAP, le BPA, et le BP. C'est un peu une particularité du système agricole, en fait c'était des diplômes de la formation pour adultes qui ont été déclinés par apprentissage par la suite, donc on a de diplôme de niveau trois le CAP et le BPA. Donc le CAP qui est presque défini comme de l'insertion, du retour en formation au départ. Le BPA qui est un petit peu plus technique et diversifié.

E107 : et tous les deux on y rentre juste après le collège ?

F 108 : oui. Par exemple un apprenti qui voudrait rentrer en formation paysage ici il a trois possibilités : CAP, BPA ou bac pro, en gros ceux qui fonctionnent bien au niveau de l'ensemble des matières, ils vont se diriger tous en bac pro, ceux qui peuvent endurer encore des matières générales, c'est souvent comme ça que cela se choisit. Ceux qui ont vraiment difficulté au collège donc souvent c'est des parcours un peu particuliers en SEGPA, en ULIS, voilà ce type de profil on le retrouve plutôt en CAP. Ceux qui finissent la fin de collège, mais qui ne veulent plus entendre parler de matières générales ils vont plutôt en BPA voilà grossièrement comment cela se passe. Après nous on propose, c'est eux qui choisissent le diplôme, donc on a tous les ans certains qui font un petit peu le forcing. Parce que le BPA n'est pas très bien connu.

E109 : je n'en avais jamais entendu parler. Qu'est-ce qu'il apporte en plus, la formation est différente ?

L110 : la formation de base est la même que les CAP, par contre il y a de l'arrosage intégré en BPA qu'il n'y a pas en CAP, en fait le CAP au moins paysage il serait presque revenu au niveau 2, parce qu'on propose tout en fait, on retrouve aussi ici des jeunes qui ont vraiment difficulté en CAP. Alors qu'il y a d'autres établissements qui n'ont que le CAP, et le bac pro, donc en CAP c'est un peu mixé en termes de niveau des jeunes, nous le tri se fait parce qu'on leur propose pas mal de choses donc que nous CAP ici ils n'ont pas forcément le même profil que les CAP à M. juste à côté, au L. à Bardane, où ils n'ont que CAP et bac pro.

E111 : et donc ensuite il y a le BP qui permet de poursuivre ?

F 112 : oui, le BP c'est niveau bac pro, le BP on est dans une suite formation professionnelle, donc il n'y a pas d'orientation vers le BTS par exemple, les BPA il continue souvent par déspecialisation soit en construction comme celle qu'on a ici ou en élagage, ou en piscine. Ceux qui rentrent en bac pro pour une partie continue en BTS après.

E113 : Et en termes de répercussions sur l'emploi après sa chance d'avoir un CAP ou un BPA ou un BP ?

F 114 : CAP ou BPA pas grand-chose. Après les BP ils sont capables d'encadrer, ils sont plus variés et puis ils sont plus vieux, ils ont plus d'expérience. Le BP il est vraiment reconnu avec un savoir-faire. On sait qu'il va être autonome qu'il va pouvoir faire des travaux diversifiés, qu'il peut encadrer un minimum, qu'il est à l'aise avec l'ensemble des outils utilisés dans le métier, et puis qu'il a déjà, enfin nous dans notre cas, au minimum quatre ans d'expérience, donc c'est quelqu'un qui est embauché directement et embauchable sur le terrain. Quand on termine BP, nous on a des jeunes qui commencent à encadrer d'autres jeunes dans l'entreprise, avec leur véhicule, leur chantier. Ils commencent comme ça.

E115 : alors qu'on CAP, s'ils sont embauchés après ils sont encore en cours de formation ?

F 116 : oui et puis ce sera toujours encadré, il y aura peu d'autonomie en CAP ou alors vraiment avec expérience sur des tâches assez répétitives.

E117 : je voudrais revenir sur le fonctionnement de l'établissement en tant qu'établissement agricole. Quelles sont les spécificités d'un CFA agricole ?

F 118 : alors je n'ai jamais travaillé dans un autre CFA. Alors je n'ai pas trop de base, après parfois en photo en formation avec des collègues d'autre CFA, je ne vois pas de différence marquée. On a peut-être la saisonnalité qui est particulièrement métier par rapport bâtiment je pense est encore en paysage trouve que c'est moins marqué que par exemple les filières de production agricole. Je sais que mes collègues de la culture quand c'est la saison des moissons de l'ensilage c'est vraiment sacré, il ne faut pas demander une visite entreprise à ce moment-là. Il y a des priorités et puis en général et lycée agricole en exploitation. Hormis SH, qui est le seul lycée agricole de France qui n'en a pas sinon tous les autres ont des exploitations. Si on prend au L., Bardane ils produisent du vin, nous c'est maraîchage et production, à M. B. c'est du vin, on reste un peu sous l'emprise, il y a un lien agricole. Alors si on a... le lien un peu agricole c'est qu'on a du mal à déléguer en paysage. Et puis il y a des difficultés en termes de gestion des ressources humaines, parce qu'on a une approche un peu agricole, on ne compte pas trop les heures ou les grilles de salaires des conventions on a du mal à les respecter. Par exemple si on prend une annonce de maçon ou d'électricien, on va voir cherche maçon P2 N2 avec le tel niveau de compétence, tel salaire. En paysage on utilise pas du tout la convention, on va chercher un ouvrier qui sait tout faire, qui a tous les permis, les autorisations de conduite, etc., mais ce sera presque tout le temps rémunéré au SMIC en fait on a du mal à valoriser le travail, ce qui fait qu'on induit des compétences vers le TP ou vers le bâtiment, où c'est plus

reconnu, où il y a une reconnaissance financière et puis très régulièrement des meilleures conditions de travail, d'outillage, de port de charges, etc. donc il y a un petit peu ce côté-là, le côté agricole voilà une offre de chef d'équipe avec le SMIC ça n'existe pas dans beaucoup de métiers d'artisanat et en paysage retrouve ça.

E119 : et dans le métier est-ce que les gens durent, ou est-ce qu'ils se reconvertissent très vite ?

F 120 : en général ils durent.

E121 : donc en fait ils sont attachés à leur métier même si la reconnaissance salariale n'est pas forcément présente ?

F 122 : oui.

E123 : qu'est-ce qu'il fait qu'ils sont attachés à leur métier ?

F 124 : c'est le côté créateur d'espace en fait, on voit la trace de son passage dans un jardin, que ce soit en création ou en entretien, la satisfaction d'avoir embelli l'espace.

E125 : il y a quand même une dimension d'art ?

F 126 : oui. Oui, c'est un petit peu ça. Et puis la possibilité d'être dehors. Pour pas mal de nos jeunes, ils veulent faire quelque chose d'extérieur il y a le côté, au moins en début de carrière, de se dépenser physiquement. Ils veulent bouger. Je pense que c'est principalement ça. Et puis après il y a le côté engin chez certains. Ils aiment bien les machines.

E127 : et sur la question de la saisonnalité comment est-ce que ça impacte l'enseignement, parce que je suppose qu'on ne peut pas tailler un arbre n'importe quand ?

F 128 : oui. Au début on essaye de faire des calendriers de formation qui correspondent à la saison. Après la météo nous met souvent un peu en galère donc on a des périodes de formation et des thèmes en fait en fonction des saisons, des activités. Par exemple à l'automne on va beaucoup sur les plantations, au printemps sur le gazon, l'hiver on essaye de mettre les choses qui ne nécessitent pas un travail du sol, par exemple les cours d'arrosage intégré qui se font plutôt en atelier, la conduite d'engins, tout ce qui est vraiment maçonnerie dallage. Après ça c'est au départ, souvent fait un peu comme on peut. Mais nous on a l'avantage de pouvoir s'appuyer sur l'entreprise, on est pas obligé de tout voir en fait, on sait que si le jeune il en voit régulièrement, on ne lui fera pas faire telle activité. Après la difficulté c'est d'aller voir dans l'activité ce qu'il a exactement fait, souvent ils vont dire par exemple j'ai fait du gazon et au final, il a pas passé l'outil pour travailler le sol, il n'a pas eu le geste de semer non plus, et c'est souvent en allant creuser un petit peu enfin il faut creuser pour voir vraiment ce qu'il a fait.

E129 : du coup vous creusez auprès du jeune ou auprès l'entreprise ?

F 130 : auprès du jeune, en fait l'entreprise dira toujours il a fait telle activité, mais sur le chantier, en fonction de l'ouvrier avec il est, il y en a qui confient ou qui jouent vraiment le rôle de formateur, et bien d'autres qui vont plus l'utiliser comme un manutentionnaire, par exemple si je prends le cas des dalles béton on sait que souvent les apprentis quand ils nous disent ça, en fait très souvent ils ont roulé les brouettes, et l'ouvrier il a tiré. Ça arrive fréquemment.

E131 : est-ce que les entreprises ont une obligation ou une incitation à être formées sur l'accompagnement des jeunes ou est-ce que n'importe quelle entreprise peut prendre quelqu'un ?

F 132 : il n'y a pas d'obligation, au début il y a des critères de diplôme ou d'expérience dans le métier. Après tous les ans le CFA propose des formations de maître d'apprentissage, mais il n'y a rien d'obligatoire.

E133 : est-ce que ce sont des formations dont les entreprises locales ne s'emparent pas du tout ?

F 134 : un petit peu, on touche très bien les collectivités les agents viennent facilement, les agriculteurs, la branche Agri ça fonctionne très bien, c'est un petit peu plus compliqué chez les paysagistes privés. Parce que ce n'est pas productif en fait à leur sens, on a vu la fréquence augmenter quand les aides du conseil régional ont augmenté et puis là on va voir avec la réforme, on sait pas trop.

E135 : vous dites, dans le paysage on a du mal à déléguer. Qu'est-ce que ça veut dire ?

F 136 : ... reconnaître une structuration en entreprise en fait avec des chefs d'équipe, des conducteurs de travaux, avec des gérants, par exemple je ne sais pas, laisser l'opportunité à un chef d'équipe d'aller chez un fournisseur acheter quelque chose. Il y a beaucoup d'entreprises où le chef d'équipe appelle le patron pour lui dire bah voilà je vais manquer de sacs de ciment est-ce que je peux aller à tel endroit ? C'est assez ... les entreprises ont du mal à donner de l'autonomie. Je vois, bah là tout à l'heure, j'ai appelé pour prendre un rendez-vous dans une entreprise où le jeune est suivi par un chef d'équipe qui suit tous les jeunes qui sont dans l'entreprise. Donc moi j'appelle le patron ça ne répondait pas, j'ai pris rendez-vous avec le chef d'équipe. Et le patron m'a aussitôt rappelé, très énervé parce que je m'étais adressé directement au chef d'équipe. Il voulait que ça passe par lui, sachant que pour moi le plus intéressant c'est de voir le chef d'équipe, c'est lui qui connaît le jeune. La notion d'autonomie n'est pas évidente pour beaucoup de patrons.

E137 : ça veut dire aussi que la notion de hiérarchie entre le patron et les autres ouvriers est très forte alors ? Qu'est-ce qui peut expliquer dans la structuration, dans l'histoire du métier qu'il y ait cette disposition ? Est-ce que c'est juste régional ?

F 138 : alors ce n'est pas le cas pour les grosses entreprises qui font du marché public où là c'est très hiérarchisé, mais je pense que c'est la pression de ne pas maîtriser le projet d'entreprise, pour beaucoup d'entreprises qui ont un petit peu grossi je pense qu'il y a un cap qui est difficile à passer pour le chef d'entreprise, c'est de ne plus faire, et donner l'autonomie c'est valider le fait qu'on ne soit plus sur le terrain.

E139 : c'est bien que ce ne sont pas des gérants, à part entière, ce sont d'abord des jardiniers paysagistes qui sont montés et qui sont devenus patron ?

F 140 : oui c'est ça, la quasi-totalité des paysagistes c'est ça, il y a eu quelques exemples de gérants qui étaient du paysage ou d'autre chose qui sont venus et ce sont les entreprises qui réussissent le mieux, parce qu'ils ont vraiment une approche de gestion entreprise avec... qui répond en termes de ressources humaines, d'investissement, etc. qui ont une approche gestion d'entreprise, que n'ont pas les paysagistes qui ont grossi leur entreprise. Donc là actuellement on retrouve un petit peu les deux.

E141 : oui ça coexiste.

F 142 : oui, et du coup ça perturbe les apprentis, parce que ils évaluent la qualité d'un professionnel par uniquement sa qualité technique de terrain et du coup quand le patron il est gérant, avant il gérait une boîte de plomberie pour l'apprenti, oui bah il est même pas paysagiste. Sauf qu'au final c'est souvent les entreprises qui marchent le mieux.

E143 : j'ai beaucoup entendu de choses aussi cette semaine sur l'usure des ouvriers dans le métier paysagiste, sur le fait de porter des charges lourdes, avec des jeunes qui ont du mal avec la notion de se protéger. Comment est-ce que vous gérez ça, comment est-ce que cela se manifeste ?

F 144 : ça dépend des entreprises aussi, il y a un petit peu une culture de la force dans métier pour montrer qu'on est costaud quoi. C'est pas encore assimilé le fait de demander. Par exemple de se faire aider à porter quelque chose, c'est mieux qu'il y a quelques années, mais c'est souvent les jeunes qui dans l'ensemble ont prouvé quelque chose. Au fur et à mesure en fait on n'a plus besoin de prouver, sa maîtrise du métier, on va les voir ... un, pas tous, mais en tout cas moins forcer. C'est aussi une façon de montrer l'engagement en fait comme techniquement ils n'ont pas encore la maîtrise ils compensent un peu par l'engagement physique quitte à en faire beaucoup trop hélas et une vraie difficulté pour le CFA ... par exemple on devrait faire de

l'échauffement avant tous les TP, jusqu'à cette année on n'en faisait pas. Alors du coup quand on voit nos collègues qui ne s'échauffent pas ... si nous on se force pas, on peut pas leur demander chose et ... pour un sportif c'est inconcevable de faire comme ça ... là on espère l'année prochaine commencer. C'est de réussir à trouver les ressorts pour qu'il n'y ait pas de moquerie ou de rigolade parce que clairement s'étirer pour eux ça fait pas partie du métier. C'est je sais pas, entre deux ... rigolos ... je connais juste une ou deux entreprises qui s'étirent.

E145 : ah, il y en a quand même qui s'étire ?

F 146 : oui c'est une ou deux enfin moi je m'occupe plus des cours de prévention et à chaque on n'en reparle il y en a une de deux ou trois parce qu'ils avaient tous des problèmes de dos maintenant ils le font et puis une qui est moitié paysage moitié BTP visant une approche plutôt financière et ils se sont rendus compte que les 10 minutes tous les matins ça diminuait par trois ou quatre les arrêts. Financièrement je crois que c'est un rapport de 1 à 5 c'est assez intéressant entre l'investissement et le retour. Mais dans l'ensemble du paysage c'est compliqué le côté je fais attention mon corps. Après c'est encore une difficulté qu'on a nous.

E147 : une formatrice me disait que dans le cours de sport sont passées des choses sur la sécurité au travail, sur comment porter.

F 148 : oui. Ça c'est dans toutes les formations ils ont ce qu'on appelle du PRAP s'est normalisé en fait par l'INRS c'est l'institut national de recherche en sécurité, c'est eux qui vont élaborer les programmes par exemple le SST, sauveteur secouriste du travail, le PRAP c'est une autre qualification c'est prévention des risques liés à l'activité physique, et donc c'est notre formatrice en sport ici qui fait ça avec tous les apprentis dont sur les techniques de porter sur les notions d'anatomie en parallèle fait un petit peu d'alimentation si ce genre de choses. Donc ils sont tous sensibilisés, et la lutte contre les pratiques entreprises.

E149 : du coup l'étirement ça pourrait être dans la contrainte du PRAP finalement ?

F 150 : oui, mais c'est un travail qu'on a amené là on s'est tous mis d'accord en se disant il faut qu'on y aille parce qu'en fait il faut que tous les formateurs le fassent. Parce que si les CAP le font pas les BP du coup on perd toute crédibilité, même au sein des formateurs en a certains qui sont moins importants que d'autres.

E151 : oui parce qu'il faut que les formateurs aussi le fassent.

F 152 : oui, sachant que nous on a des jeunes qui viennent d'autres écoles donc que oui je l'ai pas fait avant pourquoi est-ce que je le ferais la... c'est une piste de travail là, c'est pas évident. Et en agricole encore moins...

E153 : en même temps moi j'étudie d'autres métiers je n'ai jamais entendu parler d'étirement non plus, ce n'est pas du tout évoqué.

F 154 : mmm, nous la MSA insiste pas mal là-dessus, tous les documents les uns. On a des plans des d'étirement sur un tracteur, sur un camion-benne, on a toutes les infos.

E155 : donc c'est la mutuelle qui pousse là-dessus.

F 156 : oui, sur l'aspect prévention de la MSA elle nous fournit tous les documents qu'on veut il y a vraiment eu des travaux sur les gestes sur les EPI, tout est à disposition.

E157 : Pour revenir à la transmission pédagogique quand vous transmettez le métier en CAP qu'est-ce que vous voulez transmettre, qu'est-ce que vous voulez qu'il retienne du métier qu'est-ce qui est important ?

F 158 : moi ce que j'essaie de leur transmettre c'est la satisfaction du travail bien fait, c'est souvent il y a une gestuelle particulière, s'ils savent reconnaître ce qui bien fait ou pas, ils auront à cœur de bien faire. C'est pas forcément évident parce qu'on est pas tous sensibles même chose, par exemple sur l'engazonnement, le fait que le sol soit plein ou que le semi soit régulier il faut qu'ils fassent parce qu'ils sont toujours dans l'action, mais les faire se posaient voir là c'est bien fait là c'est moins bien fait et moi j'essaie vraiment d'aller dans ce sens-là du coup ça marche pas... des fois en CAP on a des jeunes qui ont des points de repère dans l'espace, de dyspraxie, là c'est les cas les plus compliqués pour moi je trouve. Parce que soit il n'y arrive pas soit il ne voit pas.

E159 : mais pour que je comprenne par exemple sur l'engazonnement, qu'est-ce qui différencie un travail bien fait un très mal fait ?

F 160 : bah ce serait la planéité du sol, je vais pas forcément jusqu'au coup d'outils parce que qui vont jusque-là, mais, la planéité, l'enfouissement des graines, est-ce qu'on en voit plus après, quand ils vont rouler est-ce qu'on ne voit pas trop la différence entre les passages au rouleau. Et puis ben quand ça lève qu'on voit que ça soit régulier.

E161 : je suppose que tout ça, ça a une finalité, c'est pour obtenir un rendu, quel est le rendu recherché ?

F 162 : bah c'est une notion de confort une notion d'esthétique est une notion d'efficacité d'entretien.

E163 : confort parce que s'il n'y a pas de l'herbe partout c'est pas confortable c'est ça ?

F 164 : voilà et puis si on prend un terrain de sport les utilisateurs ils veulent quelque chose de super régulier, où les golfs quelque chose comme ça.

E165 : donc une régularité c'est à la fois esthétique et pratique c'est ça ? Pour un terrain de sport ça du sens scolaire soit serré ou quelque chose comme ça ?

F 166 : oui c'est ça. Alors souvent c'est mécanisé les terrains de sport donc on a moins de gestuelle, mais chez les particuliers c'est plus important ces aspects-là.

E167 : c'est un mot que j'ai beaucoup entendu ces 15 jours cette notion d'esthétisme. Ce n'est pas évident à comprendre ce que ça veut dire de l'extérieur, qu'est-ce qui est esthétique pour un paysagiste ? J'ai entendu parler d'harmonie, d'équilibre...

F 168 : c'est compliqué parce que cela ne veut pas dire la même chose pour tout le monde, je pense que nous on entend pas la même chose que la plupart des paysagistes. Après un des cas qu'on a souvent c'est la taille en boule, on a plein de paysagiste qui taillent en boule même des arbustes à fleurs et là c'est le cas criant où en fait on est pas tous d'accord, et on entend en entreprise l'apprenti qui va dire : je suis satisfait j'ai fait une belle boule. Alors que pour un autre ça va être un massacre de faire une boule avec un arbuste qui ferait des grandes tiges des fleurs, donc c'est difficile de déterminer ce que c'est l'esthétisme... c'est vraiment différent selon les personnes.

E169 : oui parce que finalement ce que vous me décrivez sur la taille en boule c'est que celui qui taille en boule un massif à fleurs il ne respecte pas la plante elle-même ? Ce qu'elle produit naturellement ?

F170 : pas du tout, oui. Plus qu'esthétique je dirais qu'on a surtout une approche en paysage propre. C'est le mot qu'il utilise les jeunes, c'est propre. Passer tout au désherbant pour eux c'est propre. C'est vachement discutable en fait. C'est vraiment le mot qui revient quand ils présentent des comptes rendus, il faut que ce soit propre quitte à ce que ce soit techniquement pas correct. On a vu sur des gazons à passer des rouleaux comme pour faire les routes des cylindres.

E171 : mais ça tasse la terre, non ?

F172 : à fond, ça poussera 10 fois moins après, mais c'était propre. L'esthétique c'est pas... en ce moment on a beaucoup de jeunes qui trouvent esthétiques les jardins de gravier. C'était propre, on a fait des belles vagues blanches rouges. Techniquement c'est assez pauvre, ça met en valeur très peu savoir-faire, ce n'est pas durable, il y a très peu de plantes, pour beaucoup de, je n'aime pas dire ce mot-là, de vrais paysagistes c'est une hérésie de faire ça et pour la majorité des paysagistes, quand on est parti c'était propre. Donc esthétique c'est pas évident.

E173 : si je reviens à cette histoire de boule, pour vous ce qui est propre c'est d'avoir respecté le végétal lorsqu'il est lui, dans ce qu'il propose naturellement. Quand vous dites passer du désherbant c'est pas propre c'est à cause des conséquences qu'il y a derrière c'est ça non ?

F 174 : c'est qu'en fait on a pas tous les mêmes références derrière, la taille en boule par exemple du forsythia, c'est une particularité de la région a priori. On a une collègue qui arrive de Normandie, elle avait jamais vu ça avant. Pour elle un paysagiste ne ferait jamais ça là-bas. Tout dépend de ce qu'on attend, derrière on a un peu la notion de, de la bataille entre l'homme et la nature c'est un peu simplifié, mais c'est un petit peu ça. Et soit je fais avec, soit je veux quelque chose que je maîtrise entièrement, du coup je vais artificialisé et tailler une plante en boule ou que dans l'esprit d'une colonne donc derrière on a cette approche-là un petit peu je fais avec ou alors je vais tout maîtriser et qui est bien séparé entre les paysagistes privés et les mairies. Les mairies, elles font plus avec, les paysagistes privés il faut qu'on montre qu'on maîtrise, donc ils sont souvent plus radicaux dans leurs approches. Mais l'esthétique oui c'est c'est compliqué.

E175 : mais du coup les collectivités... le fait par exemple avoir interdit les pesticides pour les communes est-ce que ça les a aussi obligées à réfléchir différemment, parce que par exemple on peut pas passer des heures et des heures à arracher toutes les herbes de la commune ?

F 176 : oui, tout est lié. La réduction des pesticides, la réduction des moyens personnels, mais pas seulement, parce qu'on a des petites communes qui n'ont pas réduit de personnel, qui auraient eu les moyens de continuer et qui ont choisi de nouvelles approches.

E177 : par engagement écologique ou par désir d'avoir un nouvel art de faire ?

F 178 : il y avait une pression de la population, oui. Les mairies appliquant assez bien les consignes de sécurité, et bien quand on traitait, il fallait une combinaison des lunettes un masque, on dirait un cosmonaute un peu, il fallait bien le justifier auprès la population. Et puis l'envie de plus de naturel, après il y a des contrats d'aménagement aussi, de trame verte et bleue, la continuité entre les cours d'eau, le patrimoine végétal, qu'il y ait une cohérence d'ensemble. Et l'approche horticole qu'on avait avant ce n'était pas tellement vivant, en fait du tout propre, par exemple un tas de feuilles la vie, elle est dans le tas de feuilles, elle n'est pas quand c'est propre. Donc ça, ça revient en fait.

E179 : mais je ne comprends pas, si les communes ont bougé parce que les habitants ont demandé, presque dans le cas des entreprises privées, du particulier qui commande son jardin, il pourrait aussi mettre cette pression sur les entreprises.

F 180 : on l'a beaucoup moins, parce que le jardin est de plus en plus considéré comme une pièce. Il faut que soit propre comme pièce. Par exemple un tas de bois, ce n'est pas tellement imaginable chez un particulier il préfère un enrobé avec zéro entretien, un massif où il n'y a pas de taille.

E181 : est-ce que ce n'est pas une caractéristique locale ?

F 182 : c'est possible oui il y a une orientation qui est liée avec la partie maçonnerie. Mais ça fait un petit moment quand même que le jardin est considéré comme pièce de la maison et du coup il est devenu ... il est plus considéré comme un décor que comme quelque chose de vivant. Donc on attend un petit peu du jardin la même chose qu'on attendrait une pièce, d'où des cuisines extérieures par exemple.

E183 : quand on enrobait un jardin est-ce qu'on peut ensuite récupérer un jardin naturel ensuite ?

F 184 : c'est compliqué. Soit... c'est presque impossible, on le tue le sol en fait.

E185 : donc si on veut un retour en arrière un moment ça pas été facile ?

F 186 : bah il faudra ramener de la terre vivante, du coup utiliser des moyens importants pour amener la vie.

E187 : j'ai une dernière question sur la gestion de classe, j'ai vu qu'il y avait une gestion assez souple avec un désir de ne pas mettre les jeunes en porte-à-faux, quitte à être un peu coulant sur certains trucs pas forcément négativement, mais pour éviter de sortir au clash. Est-ce que c'est une volonté d'équipe ou est-ce que c'est une adaptation au public ?

F 188 : alors ce n'est pas une volonté générale, c'est une volonté de faire au mieux. On sait en CAP qu'on a affaire à des jeunes qui ont du mal avec le système scolaire, quand ils sont partis du collège ou de la formation où ils étaient, c'était pour quitter ça. Quand ils sont en entreprise, ils sont aux anges. Au CFA, ça s'est admis par tous les collègues, c'est nous qui les mettons en classe, et on les met dans une situation qu'ils ont mal vécue donc c'est vrai qu'on a tendance ... on veut que ça se passe le mieux possible quitte à ce que ça respecte pas les règles habituelles d'une classe. Ce qui est vrai en CAP ne sera pas vraiment BP, en CAP clairement ils font plus de bruit bouge, mais on sait que c'est comme ça qu'ils vivent assez bien en fait leur présence au CFA d'autant plus ceux qui n'y sont pas beaucoup. Les CAP c'est 13 semaines par an.

E189 : une formatrice me disait aussi qu'on réintroduise et aussi pour les CAP les matières générales en première année par exemple pour les mathématiques et la géométrie on attendait la deuxième année.

F 190 : oui on les laisse respirer un petit peu, ils en ont en général plein le dos à la fin du collège et on essaye de leur montrer les manquements techniques. Donc on leur fait des petites piqûres, là si demain j'ai tel massif je vais mettre tant de paillage, j'ai tel volume de plaquettes, j'ai 50 m je plante tous les 60 cm combien ce qu'il me faut d'arbustes. On essaye à chaque TP d'avoir des petites applications comme ça. En espérant qu'ils s'intéressent un petit peu plus aux maths après.

E191 : et ça me fait en première année ?

F 192 : tout le temps.

E193 : et vous formalisez le côté mathématiques en deuxième année c'est ça l'interrogation

F 194 : oui, après ils ont des maths un petit peu en première année aussi, on essaye de faire le lien entre les matières. Parce que nous on techniques on a le beau rôle, c'est assez facile pour nous, la difficulté elle est... nous on est dehors, ils sont contents, il bouge. Nos collègues comptent 15, 20 apprentis en salle, aujourd'hui on fait les proportions, c'est compliqué. Du coup on est donné en appui, sachant que c'est les compétences dont nous on a aussi besoin en technique.

E195 : il n'y a pas des cours avec une co animation d'un animateur technique et d'un animateur de matières générales ?

F 196 : ça arrive, en CAP ça doit être une semaine sur deux, nous on appelle ça de la pluri, maths techniques ça arrive, communication et technique, principalement ça va être ça.

E1 : Quel est ton parcours d'étude et ton parcours pro ?

F2 : Mon parcours d'étude il n'a pas été très brillant, j'ai été en général, je voulais faire du professionnel tout de suite, sauf que ce n'était pas la vision de mes parents, donc on s'est acharné dans le général jusqu'à ce que j'obtienne tant bien que mal mon bac et après j'ai fait une licence d'histoire. Ça a été, une fois le bac passé je me suis rendu compte que c'était quand même pas mal les études.

E3 : quel bac ?

F4 : Bac ES. Et donc après je suis allée vers ... En fait il fallait faire la fac, donc moi j'ai choisi Histoire, parce que c'est l'histoire qui m'intéressait le plus sauf que sortie de la licence j'avais toujours pas de métier derrière quoi et puis je ne voulais pas être prof, surtout pas (rire). Ce qui me plaisait c'était l'extérieur, le paysage, la nature, donc en fait je suis repartie sur un BTS AP qui a été plutôt facile puisque j'avais un niveau ... donc beaucoup simple en matière générale, ça marchait plutôt très très bien et puis une licence pro que j'ai faite à A.. Sortie de ma licence, je suis allée un an en entreprise, j'avais des CDD dans deux entreprises, et puis quand mon 2^e CDD s'est terminé, j'ai rappelé mon premier employeur, les CDD c'était convenu, il n'y avait pas de poste derrière et en fait c'est lui qui m'a dit, en maison familiale ils cherchent un moniteur. Voilà, je ne le sentais pas trop, mais j'ai essayé quand même parce qu'il me fallait du travail et puis ça m'a beaucoup plu et puis je suis restée dans le ...

E5 : c'est quoi un moniteur MFR ?

F6 : la différence ... alors les diplômes sont exactement les mêmes, c'est du CAP, du bac, du BP en paysage, après la différence c'est qu'on est beaucoup plus dans l'éducatif, si tu veux la différence c'est qu'ici on fait que de la pédagogie, l'éducatif normalement on n'en fait pas du tout. En maison familiale tu fais avec eux les lever, les veillés, c'est-à-dire qu'ils sont à l'internat, il y a toujours un moniteur qui vient les lever, prendre le déjeuner avec eux, faire attention à ce qu'ils nettoient bien leurs chambres, tu passes le repas le midi avec eux, et pareil le soir tu leurs fais l'étude. Ici il y a des surveillants. C'est un moniteur qui leur fait l'étude, qui mange avec eux, qui leur font une animation le soir, et une fois qu'ils sont couchés, et bien on peut rentrer chez nous.

E7 : Donc le moniteur il enchaîne ses heures de cours et la partie vie commune, ça fait des journées énormes ?

F8 : oui en fait je crois que les semaines sont à 45h ou quelque chose comme ça, après tu ne fais pas les lever ou les veillées tous les soirs, ça tourne dans l'équipe, c'est un moniteur qui le fait, donc si c'est une équipe de 4 formateurs, c'est une fois par semaine, par contre s'il y a 20 formateurs c'est une fois tous les deux mois.

E9 : t'es restée longtemps en MFR ?

F10 : je suis restée 3 ans à Rouen, 2 ans en Basse-Normandie, donc j'ai fait 5 ans en maison familiale. Après je suis allée travailler un an dans un centre de détention pour du CAP paysage aussi, donc en fait il y avait un CAP qui avait été mis en place, donc c'était des adultes forcément, qui était mis en place à l'intérieur du centre de détention pour prévoir la réinsertion et permettre aux gars d'avoir un diplôme. Et puis après on a déménagé, donc on est arrivée ici et puis j'ai postulé là. Donc en fait là c'est ma 2^e année, j'ai fait un an au lycée sur les BTS et là c'est ma 2^e année au CFA.

E11 : Et du coup tu es sur un CDD ?

F12 : J'ai un CDD d'1 an, renouvelable 6 fois (sourir).

E13 : Et ils ont une politique de CDIisation ?

F14 : Au bout de 6 ans.

E15 : C'est en cours d'actualité ?

F16 : En fait normalement tu es embauché au bout des 6 ans. Après c'est la question de s'il y a des apprentis ou pas. Parce que s'il y a 50 apprentis en moins, tu peux imaginer qu'il y a un poste en moins donc forcément c'est les CDD qui sautent et pas les CDI. Après j'ai envie de dire au mois de juin, selon la charge de travail qu'il y a, ils peuvent aussi te dire on renouvelle par contre ce sera à 80 %, à 60 %

E17 : Ah oui, donc il y a une insécurité forte ?

F18 : Ouais, c'est aberrant en fait (rires). Moi je trouve ça aberrant, surtout quand on regarde ... Alors moi c'est la première fois que je suis dans le public, parce que Maison Familiale c'est privé, tu sais qu'un CDD c'est 18 mois et au maximum t'as 3 CDD et dans la longueur au maximum c'est 18 mois, et c'est quelque chose qu'ils n'appliquent pas dans la fonction publique donc c'est particulier. Donc ça te laisse 6 ans où ...

E19 : Quand tu es arrivée en MFR, est-ce que tu as eu une formation pour devenir moniteur ?

F20 : Ouais, en fait j'ai eu une formation de 2 ans. Ça dure 2 ans, alors en fait en 2 ans tu fais 4 à 5 semaines, je m'en rappelle plus exactement, je crois que la 1^{ère} année tu fais 4 semaines dont 1 semaine de stage soit chez un professionnel, soit dans une autre maison familiale, où on t'apprend les grands courants de la pédagogie, on t'apprend à gérer un groupe, on t'apprend à

faire des cours, dans le sens ... alors parfois c'est dur à mettre en pratique, t'as la phase de cours, la phase d'exercice, la phase de rappel, à découper tes cours pour que tu fasses pas que du cours pendant 2h et que les jeunes se lassent. Moi mon stage je l'ai fait en Espagne, chez un professionnel. Alors j'ai mixé, j'étais stagiaire du professionnel et en même temps il y avait une autre maison familiale qui était ici avec un groupe de 20 jeunes qui faisaient Erasmus, donc j'ai été prise pour le stage et en même temps dans l'encadrement des jeunes en Erasmus.

E21 : Parce que des MFR y en a dans toute l'Europe ?

F22 : Dans toute la France. Et après les jeunes peuvent aller faire leur stage à l'étranger mais dans des entreprises. En fait l'Erasmus pour les jeunes c'est pas ... ils partent pas dans une autre école, c'est pas l'Erasmus comme quand t'es à la fac où tu pars dans une autre fac pour continuer ton diplôme, là ils vont faire un stage de 2 semaines ou 1 mois dans une entreprise à l'étranger.

E23 : C'est Erasmus dans le sens passer du temps à l'étranger dans un cadre défini ?

F24 : Professionnel oui.

E25 : Quand tu es arrivée au LP ici, est-ce qu'ils ont proposé de te former en tant qu'enseignante ... ?

F26 : Si ils m'ont proposé, en fait j'ai pas eu le choix. Alors pour terminer, la formation elle se termine la 2^e année, tu dois monter un projet pédagogique sur 1 an avec une classe de ton choix qui prend tous les liens des MF, et puis tu fais un dossier, tu fais un projet pédago, tu passes un écrit sur un sujet pédago, et il y a un oral. Alors quand je suis arrivée ici ils m'ont ... en fait il y a une formation qui s'appelle Tutac, alors t'en saurais plus avec Medhi parce que moi j'ai fait qu'une session, il y a plusieurs sessions, il y en a une session qui est, je crois, très administrative, en gros on t'apprend ce que c'est un EPL, un CFA, un CFPPA, un lycée, quels sont les publics, les différents statuts entre les formateurs ... Tu vois c'est pour ça aussi que moi je te dis, les différents statuts j'y comprends rien, et je t'avoue que je cherche pas trop à comprendre. J'ai pas eu tu vois cette session-là. Et après tu as un regroupement qui se fait par CFA, par CFPPA ou par lycée, et après tu as un 2^e regroupement, donc c'est 2 jours à chaque fois, c'est pas grand-chose, t'as un 2^e regroupement par matière, par module, donc les aménagements paysagers ensemble, les GPN ensemble, les formateurs histoire-géo ensemble. Voilà, ce regroupement-là moi c'est celui que j'ai fait où on t'apprend en gros à construire une séquence de cours, mais c'est très très court quoi.

E27 : Oui, 2 jours c'est juste le minimum quoi.

F28 : Ouais, bah honnêtement, moi du coup après la formation de 2 ans où vraiment on te demande du travail et puis des sources, ça paraît hyper léger.

E29 : Du coup, est-ce que tu as réutilisé les cours que tu utilisais pour les MFR quand tu es arrivée ici ?

F30 : Si si si, j'ai réutilisé, parce qu'après les jeunes c'est les mêmes, les jeunes c'est les mêmes, les cours c'est les mêmes, les diplômes sont les mêmes en fait, c'est exactement pareil en Maison Familial ou ici, c'est exactement le même diplôme, on leur demande les mêmes objectifs, donc au niveau des cours, j'ai pu réutiliser aussi. J'ai réutilisé ce que j'avais, parce que j'ai un peu le défaut de tout laisser sur place, c'est-à-dire que j'ai quitté le travail mais sans prendre tout ce que j'avais préparé, mais en même temps normalement quand on signe le contrat aussi ce qu'on prépare ça appartient à l'établissement. Tout ce que tu prépares comme cours, comme ressources pédago en fait appartiennent à l'établissement, c'est pas ... donc même ici je prépare des choses, normalement j'ai pas le droit de repartir avec, si je quitte l'établissement. Et par compte ici y a quelque chose d'assez sympa et qui se fait peu dans les autres établissements c'est que les cours ils sont partagés, c'est-à-dire que si je demande à D. ou à Adèle « est-ce que t'as un cours de tel niveau sur tel sujet », ils le partagent. Alors après tu te l'appropries, tu le mets à ta sauce, mais t'as quand même une base de travail, c'est mieux que de partir de rien, alors que souvent dans les autres établissements tu peux facilement tomber sur des gens qui te disent « bah attends, moi ça fait 20 ans que je bosse, j'ai bossé pour le faire donc débrouille-toi quoi ».

E31 : Du coup quand tu construis tes cours qu'est-ce qui guide ton organisation, qu'est-ce que l'expérience t'as appris ?

F32 : Déjà j'essaie de toujours partir, alors c'est plus ou moins facile, mais de ce qu'ils font, c'est-à-dire de leur poser des questions et après de construire le cours en fonction de ce qu'ils ont fait. Donc je vais leur demander voilà, est-ce qu'ils ont fait ça, comment ils l'ont fait et après petit à petit comment ils l'ont fait, de reprendre les étapes qu'ils me donnent, et puis moi de construire en fait, de reprendre par rapport à leurs étapes et de remettre des approfondissements techniques. Et puis sinon d'avoir des supports papiers, alors en fait je vais essayer d'imaginer la tâche moi dans le côté ... alors pour le CAP, d'imaginer la tâche, comment elle va être réalisée, dans quelle étape, lesquelles étapes vont être réalisées et puis après approfondir à partir des différentes étapes. Donc en fait plutôt appel au professionnel et à quelque chose qui va leur parler, et à partir de là rajouter des notions dont ils ont forcément besoin, et parfois qu'ils connaissent sans savoir qu'ils le connaissent.

E33 : En fait c'est entre la formalisation de ce qu'ils ont déjà vu et l'apport de connaissances vers lesquelles ils vont pas forcément courir.

F34 : Ouais, ouais en gros c'est ça. Et puis après, autant je fais des ... alors ça va être pour la technique, et puis quand je fais de la physio, finalement je vais ouvrir des bouquins et puis je vais faire un cours très formel avec un petit 1.

E35 : C'est quoi la physio ?

F36 : Physiologie c'est les fonctions de la plante, le fait que la plante elle respire, elle transpire, elle se nourrit, elle fait la photosynthèse, tout ça, en fait c'est de la biologie végétale. Là c'est beaucoup plus formel. En essayant toujours de donner un rapport avec ce qu'ils voient en entreprise quoi. C'est-à-dire qu'ils voient pas la physiologie elle-même en entreprise, par contre ils voient bien que un arbre ça perd ses branches, donc pourquoi il perd ses branches, est-ce qu'il est trop à l'ombre, s'il est trop à l'ombre c'est qu'il peut pas faire la photosynthèse donc ça amène à ces réflexions-là quoi. Mais c'est plus dur.

E37 : Pour eux ?

F38 : Pour eux, mais aussi pour moi.

E39 : Parce que t'arrives moins à le lier à leur pratique ?

F40 : Ouais, c'est plus difficile, alors déjà parce que j'ai plus de mal moi-même avec ça, c'est plus difficile de le lier à la pratique, si tu veux j'arrive pas à les emmener sur le terrain pour faire ça. Moi-même j'ai besoin de terrain pour faire ça, des fois ça m'arrive d'être en cours, de pas réussir à faire passer le message et du coup je peux leur dire « bon attendez on va dehors, on va aller voir », et puis de montrer, eux ils visualisent, moi j'ai un support pour pouvoir montrer donc ça devient beaucoup plus simple quoi. Y a des matières où forcément c'est pas possible.

E41 : Et en physiologie on peut pas montrer comme ça ?

F42 : Bah c'est plus compliqué ouais. On va pouvoir montrer les étamines à l'intérieur, le pistil, des choses comme ça, mais on peut pas montrer le mouvement de la sève, on peut pas ... Ouais, alors autant moi je le visualise, si tu veux c'est quelque chose que je maîtrise, donc je vais visualiser comment c'est une cellule à l'intérieur de la plante, comment, comment on fait le mouvement de la sève, mais par contre pour le transmettre ça c'est beaucoup plus dur.

E43 : Oui, en fait c'est dès que le savoir il est abstrait, t'arrives pas trouver la manière de leur faire passer concrètement ?

F44 : Voilà, c'est beaucoup plus dur ouais. Alors après je passe beaucoup par le schéma, le dessin, sauf qu'on a des jeunes qui vont être ... qui vont avoir besoin, de schémas de dessins, et y en a d'autres qui comprennent rien aux dessins, en fait voilà qui sont pas capables ... voilà d'un plan de le transférer sur le réel, donc en fait il faut utiliser et l'écrit et le dessin.

E45 : Mais ça se voyait ce matin. Y en a qui ont regardé, qui ont fait et voilà, et d'autres pour qui c'était pas si clair ce qu'il fallait mettre, le pavage à droite ou à gauche. On sentait que c'était pas évident de transférer le dessin dans la réalité.

F46 : Et puis il a pas été forcément transférer ...

E47 : Nan y en a qui l'avaient inversé, mais je savais pas si c'était important ou pas, comme t'avais pas fait de remarques dessus.

F48 : Bah en fait ça va devenir, ça va devenir important après, sauf que là, dans l'avancée, moi je pensais vraiment qu'ils feraient la haie là aujourd'hui, et puis dans l'avancée c'était pas possible quoi, ils ont pris énormément de temps pour le, pour le pavage.

E49 : Et pour le piquetage aussi. Là rien que pour tracer le terrain, ça m'a étonnée le temps qu'il a fallu.

F50 : Bah c'est très compliqué parce que c'est des maths quoi, c'est de la géométrie. Et du coup bah forcément tu vois dans le ... dans l'avancée, en plus tu vois y en a qui s'inquiètent « j'y arriverai pas », on peut pas leur mettre en plus la pression de de de « ouais bah en plus tu l'as fait à l'envers quoi ». Bah c'est pas grave, déjà y a ça d'acquis et après le positionnement sur le terrain bon on le verra plus tard quoi. De même que, tu vois, si je leur avais donné le plan et puis qu'ils l'avaient eu sous les yeux pour le faire ils se seraient peut-être pas trompés non plus, y en a qu'auraient pu se tromper quand même, mais peut-être que non tu vois.

E51 : Ce qui me marque beaucoup c'est que sur toutes les observations que j'ai faites, j'ai quasiment jamais vu un jeune avoir un carnet et noter des trucs et j'ai jamais vu un formateur le demander non plus. J'ai du mal à comprendre, est-ce que c'est le milieu professionnel qui fait qu'on exige que les gens retiennent par le ... ?

F52 : Moi je leur demande d'avoir un ... ceux qu'ont des difficultés dans la reconnaissance des végétaux je leur demande d'avoir un carnet en entreprise, et de noter en fait, parce qu'ils connaissent les clients, ils savent qu'ils vont chez Mme. David, ils savent qu'ils vont chez Mme. Roinard, ils savent qu'ils vont chez M. Tartempion et ils savent ce qu'ils vont y faire. Et du coup ils savent qui y a une haie à l'est, ils savent qu'il y a un massif en face quand on arrive, et je leur ai demandé d'avoir un carnet et de noter « chez tel client y a tels végétaux tels végétaux tels végétaux ». Parce qu'en fait ils reviennent régulièrement chez le client et que du coup s'ils ont le nom des végétaux ils vont savoir les retrouver sur le terrain, parce qu'ils savent que chez Mme. Renard il va y avoir un oranger du Mexique, que chez M. Duteil il va y avoir un épicéa. C'est le seul moment où je leur demande d'avoir un carnet. Après en fait on les fait de moins en moins écrire. C'est ... triste.

E53 : Toi quand t'as fait tes études, t'avais pas forcément ce réflexe du carnet par exemple ?

F54 : Bah si. Ouais je l'avais, mais en même temps j'arrivais de la fac et puis je débarquais en BTS donc ... Et je l'avais peut-être plus par contre que les autres de ma formation qu'arrivaient de ... de BEP ou de bac pro.

E55 : J'ai l'impression qu'il y a vraiment un rapport au métier ouvrier où l'écrit c'est autre chose, nous on est là pour faire donc on enregistre.

F56 : Ouais, c'est typique à la ... je pense que c'est typique au CAP, parce que les bac on va plus leur demander d'écrire. Ouais ... En plus si tu veux moi c'est la première fois que je vois ça dans cet établissement mais moi j'ai toujours connu des établissements où t'avais le CAP et le bac. Donc en gros si t'étais bon t'allais plutôt en bac puis tu partais pour 3 ans avec des épreuves écrites à la fin, et puis si t'étais moyennement bon tu partais plutôt en CAP et puis là toutes tes épreuves elles sont ... elles sont pratiques, y a pas d'écrits.

E57 : Ah y a pas d'écrit du tout ? même pour la reconnaissance ?

F58 : Nan c'est tout à l'oral, ouais. Pour ce CAP là parce qu'il est en UC, y a le même CAP paysage qui va être en CCF où là ils vont avoir des écrits, notamment en maths ... en français, maths français. Alors que là si tu veux même les maths c'est fait à l'oral. C'est-à-dire que le le ... tu vois là on a fait l'exercice de maçonnerie, ça fait partie de leur examen, ben à leur examen on va dire « bon bah voilà tu vois ton, ton ... pavage il fait 1 mètre 20 par 1 mètre 20, 1 mètre 60 par 1 mètre 60, combien ça fait de surface ? » Donc ça se fera à l'oral ... sachant que le jeune il peut prendre, sortir sa calculatrice, on lui demande pas de le faire de tête. Ouais, il peut le faire avec son téléphone avec sa calculatrice, y a pas de soucis, ce qu'est important c'est qu'il sache faire le calcul ... Mais nan y a pas d'écrits. Et en fait ça les mets vite en difficulté et je pense qu'ils sont tellement en difficulté déjà que ...

E59 : Ouais y a d'autres CAP où y a des contrôles finaux qui sont écrits.

F60 : Ouais alors voilà c'est ça. Nous dans le paysage on a la particularité c'est que, tu vois, t'arrives déjà on a 2 niveaux V, y a le CAP, y a le BPA. Après y a 2 niveaux IV, y a le BP et y a le bac pro, et puis en plus y a des CS¹ en niveau IV. Le jeune quand il sort du collège il a le choix entre faire un CAP, un BAP, une seconde pro, donc en fait il a 3 choix pour partir donc forcément le meilleur il sera mis en bac pro, le plus mauvais il sera mis en CAP et puis au milieu il sera mis en BPA. Donc en fait si tu veux on fait déjà nous-mêmes un clivage là-dedans, je sais pas si on peut dire comme ça, mais c'est un peu ça. Alors que dans d'autres corps de métier,

¹ Certificat de spécialisation

tu vois, je crois pas qu'en boulangerie tu puisses avoir ... t'as pas 3 niveaux V différents. Dans d'autres métiers, t'as le CAP et t'as le bac, donc forcément ... nous on considère que le CAP il peut pas aller faire un bac. Alors que dans d'autres métiers tu fais le CAP et puis après tu fais le bac. ... Donc je pense que les CAP de d'autres métiers ils sont ... sont déjà plus poussés quoi.

E61 : J'ai l'impression que ça dépend aussi de la vision qu'on a du métier. Par exemple en cuisine ce qu'on m'expliquait c'est qu'un jeune qui a fait un CAP, on va plutôt l'envoyer vers un BP parce qu'à priori il a plutôt un profil technique et on va pas l'envoyer vers le bac pro parce que c'est plutôt pour devenir restaurateur ou gérant de restaurant, donc finalement on estime ne pas être son profil. Donc on ne va pas les pousser vers le bac parce que pour eux ça n'a pas d'intérêt.

F62 : C'est ce qu'on fait aussi nous. Les BPA vont en BP et puis ... et puis c'est tout parce que les bacs ils sont en bac donc ils y restent.

E63 : Y avait des jeunes qui voulaient faire un BP mais qui m'expliquaient qu'avant il fallait qu'ils fassent 1 année de BPA. Pourquoi cette transition par le BPA avant de revenir au BP ?

F64 : Bah parce que la marche elle est trop haute entre le CAP et puis le BP, ouais, la marche est beaucoup trop haute. Parce qu'en fait si tu veux le BP aujourd'hui, c'est ... ils doivent pouvoir gérer une équipe, gérer un chantier ... A la sortie de son diplôme donc ... tu vois bien qu'entre le jeune qu'on a aujourd'hui en CAP et puis le BP qui vient encadrer une équipe on est loin en fait de cette notion.

E65 : Est-ce que c'est aussi que ça les fait mûrir ?

F66 : Ça les fait peut-être mûrir un petit peu et puis le BPA on commence à passer aussi à l'écrit. Ouais, on commence à formaliser, on commence, tu vois par exemple en CAP, en CAP on leur demande de reconnaître les végétaux, « tu reconnais que c'est un chêne, tu reconnais que c'est un noisetier, tu reconnais que c'est un forsythia ». En BPA on va leur demander de reconnaître et on va leur demander de les connaître. Donc « tu reconnais que c'est un noisetier et puis tu sais dans quel sol tu vas le planter, tu sais ... tu sais ce qu'il va faire comme fruit, tu sais quel, quel ensoleillement, quel emplacement il a besoin ».

E67 : Et un CAP on lui demande pas ça ?

F68 : Nan. Après en BP, tu reconnais le végétal, tu le connais et puis tu vas utiliser tes connaissances c'est-à-dire que moi je suis cliente, je voudrais un massif, mon terrain est plutôt sec, il est en plein soleil, qu'est-ce que je peux mettre comme végétaux. Et là ils vont chercher dans leurs connaissances pour ...

E69 : On a pas mal parlé depuis ce matin des relations avec l'entreprise. Est-ce qu'en tant que formateur vous avez un rôle de conseils, d'intermédiaire, comment vous interagissez, comment vous faites passer les enjeux pédagogiques ?

F70 : On va les passer, on a une première visite qui se fait au, pendant la période d'essai du jeune, donc pendant la période d'essai du jeune on va aller voir si déjà le jeune se plaît dans l'entreprise, s'il s'est pas trompé de voie, si l'entreprise correspond à ses attentes, si le jeune correspond aux attentes de l'entreprise, et puis à partir de là on va expliquer en fait le programme de 1^{ère} année, 2^e année à l'entreprise. On va expliquer éventuellement les épreuves, et puis normalement l'entreprise elle est censée connaître, alors on lui explique aussi, mais elle est censée savoir qu'elle est là pour former le jeune et puis l'accompagner, alors si nous la première année on fait de l'entretien alors plutôt qu'ils soient en entretien la 1^{ère} année et puis en création la 2^e année. Après elles le suivent ... ou pas ... C'est dommage quand elles le suivent pas parce que les jeunes ils sont quand même, en fait c'est l'entreprise qui les forme le plus quoi.

E71 : Et ça les entreprises elles en sont conscientes ou y en a qui comprennent pas ou elles ont une autre idée de ce qu'est la formation au métier ?

F72 : Je sais pas c'est ... Y a le discours et puis y a ce qu'est fait ... Si on leur demande elles comprennent toujours, après en pratique c'est pas toujours facile quoi. Soit ils ont pas les chantiers qu'il faut pour accompagner le jeune, soit ils ont pas les équipes, soit ... soit je sais pas.

E73 : Et de ta propre expérience en entreprise, toi qu'est-ce que tu as retenu ?

F74 : Si tu veux les jeunes quand ils sont en entreprise ils sont dans le mouvement, j'ai pas l'impression qu'ils soient formés sur des gestes, c'est-à-dire que bah nous on les ... quand on les forme, on leur dit « on va tailler le végétal, nan tu tailles pas là parce que là la branche va partir dans ce sens-là, tu tailles pas cette branche-là parce que tu vois elle est pas morte, pourquoi elle est pas morte on va le montrer », que le jeune en entreprise il part avec l'équipe, des fois il a pas la même équipe tous les jours donc pour lui c'est compliqué parce qu'il faut qu'il s'adapte à chaque fois à une équipe. Et puis il est envoyé dans le mouvement donc des fois y a une question de rentabilité donc si le jeune il s'en sort il va aller tailler avec le reste de l'équipe, s'il s'en sort pas, il va juste ramasser les feuilles parce que faut que ça avance quoi. Mais dans les 2 cas ... presque le jeune presque qu'il apprenne de lui-même quoi ...

E75 : En fait faudrait qu'il soit bon déjà en arrivant ?

F76 : Ouais ... ouais ... ouais parce que si tu veux quand ils partent dans l'équipe de 2 ou de 3 gars t'as pas un gars qui est derrière le jeune pour lui expliquer comment il doit faire, comment ... il va lui montrer une 1^{ère} fois, par contre il va pas lui remonter, il va pas lui montrer 2 fois ou 3 fois ou 4 fois quoi. Il va pas lui faire recommencer si ça va pas, au pire il le fera derrière lui mais ...

E77 : Est-ce que là-dessus il y a une différence entre les services communaux et les entreprises privées ?

F78 : Ouais je pense qu'effectivement dans les collectivités ils prennent plus le temps. Plus le temps d'accompagner les jeunes, plus le temps de ... C'est pas rare dans les collectivités qu'ils prennent une demi-journée par semaine pour faire un point avec le jeune ... sur le travail qu'ils ont fait, sur le travail qui va être fait, si le jeune a des difficultés en cours c'est pas rare dans les collectivités que, qu'on lui laisse une demi-journée au bureau pour travailler ses cours. En entreprise nan.

E79 : Donc la dimension formative elle est un peu plus prise en compte ?

F80 : Ouais, et sauf qu'après dans les collectivités c'est beaucoup d'entretien, c'est beaucoup de végétal, y a beaucoup moins de création ... donc ils voient pas tout non plus.

E81 : Création c'est maçonnerie c'est ça ?

F82 : Maçonnerie ou création végétale, ça peut être des plantations aussi.

E83 : Ah ouais en communal y a pas trop de créations végétales ?

F84 : Bah, pas énorme non.

E85 : Ils renouvellent juste ce qui est déjà existant ?

F86 : Ouais, voilà. En fait ils vont remplacer les plantes dans les massifs donc là il y a un petit peu de plantations, mais sinon ils créent pas des massifs ou ils font pas de plantation d'arbres.

E87 : J'ai remarqué que c'était pas vraiment un métier féminin. Y a beaucoup des promos de garçons en tout cas de ce que je vois défiler depuis quinze jours.

F88 : Ouais (rires). C'est pas faux, c'est bizarre que t'aies remarqué ça (rires).

E89 : Et pourtant y a beaucoup de formatrices femmes. Je me demandais comment c'était possible.

F90 : Ouais. Tu comprends pas. Bah c'est que physiquement on fait pas le taff sur le terrain. C'est, faut être clair, c'est moche la manière dont c'est dit, mais moi je me rappelle l'entreprise, j'en arrivais où, tu vois je faisais du covoiturage déjà pour y aller, donc je faisais une demi-heure j'avais une heure de route pour y aller, je faisais 20 minutes toute seule et puis 40 minutes ... En fait je conduisais les 20 premières minutes, j'étais à peine posée dans la voiture du

collègue que je m'endormais et ... le soir je rentrais, à la fin j'en étais venue que je rentrais, je prenais une douche et je me couchais. Je ... je mangeais même plus parce que physiquement la fatigue quoi. Je pense que les entreprises elles le disent quoi que des filles elles aiment bien quand même dans leur équipe parce que par contre elles ont un côté finition un côté esthétisme que les hommes n'ont pas forcément. Par contre physiquement ... physiquement c'est épuisant quoi, et puis je pense que c'est dur de de reprendre, de trouver le rythme, ou de l'avoir ou, moi je pense que physiquement j'aurais pas pu faire ...

E91 : Pendant des années quoi ?

F92 : Ouais. Ouais ouais ouais. C'est beaucoup physiquement mais moi je le dis aux jeunes même des fois, voilà les dalles-là, bah je peux en porter 1, je peux en porter 2 mais au bout d'un moment je peux plus les porter quoi. Quand le jeune me dit « vous allez emmener la brouette » bah non, j'aurais bien emmené la brouette pour te filer un coup de main sauf que là elle est trop pleine quoi et qu'à part me vautrer avant d'être arrivée, parce que physiquement on a pas la force. Donc je pense que y a une partie du physique, avec Delphine, Delphine elle a exactement le même profil que moi, elle disait exactement la même chose quand elle était en entreprise c'est qu'elle en mangeait plus tellement c'est épuisant physiquement. Et après je pense que quand on regarde les diplômes, entre le CAP, et puis la licence, et puis encore le master encore après, y a beaucoup moins de filles en CAP, moi je pense qu'en BTS on était 4 filles pour 13 ou 14-15, enfin bon on arrivait à un tiers quoi, un petit peu moins, un quart on va dire. Et puis arriver en licence c'était plutôt moitié-moitié. Voire même plus de filles que de gars. Parce que quand on arrive en BTS, en licence, on commence à faire de la conception donc on est moins sur le terrain ... Y a plus un travail de bureau ... Puis aussi on fait peut-être un peu plus d'études que les gars.

E93 : Tu vois c'est ça qui m'étonne, par rapport à ce que tu décris, avec une licence pro y a beaucoup plus de terrain, alors que moi je pensais qu'avec une licence pro t'aurais fait beaucoup plus de conception.

F94 : Y a 2 options alors moi j'ai quand même fait plus de conception, le terrain c'est après quand j'étais en entreprise.

E95 : Du coup en entreprise tu faisais pas de la conception ?

F96 : Non.

E97 : Du coup le problème de la force physique qui ne devrait pas se poser si t'avais fait beaucoup plus de conception en fait.

F98 : Ouais mais j'sais pas ça été, en fait j'ai eu, sur les 2 CDD que j'ai faits y a 1 CDD où j'ai fait de la conception, le premier en fait, quand je suis sortie de mes études et puis le 2^e non. Le premier c'était un CDD qu'était court et puis c'était convenu avec lui il m'avait dit dès le départ que y aurait pas de suite, qu'il avait besoin pendant quelques mois parce que lui n'arrivait pas à suivre, c'était le chef d'entreprise qui faisait la conception. Le deuxième CDD j'étais pas en conception, j'étais en ... j'étais sur le terrain, mais en même temps il fallait du travail et puis en, alors y a aussi y a peut-être le contexte géographique, c'est que ici en Vendée y a beaucoup de y a beaucoup d'entreprises du paysage et que les entreprises du paysage elles font beaucoup de création, un petit peu moins d'entretien en fait elles font pas mal de, elles font pas mal de création. Avec des bureaux d'études et avec des gens qui font du dessin. En Normandie les entreprises du paysage elles font 1 2 3 4 salariés, quand elles en font 6 7 c'est déjà une bonne boîte, et que en fait t'as pas de t'as pas de bureau d'études, t'as pas de personnes qui font de la conception quoi, c'est très rare, donc en fait c'est pas un poste qu'était pourvu ... C'est pas un poste qui existait des masses en Normandie.

E99 : Oui c'était pas le bon profil pour la bonne région ?

F100 : Voilà, ouais.

E101 : D'ailleurs à ce propos, Olivier me disait qu'il y avait des différences régionales dans la manière de penser le paysagisme, son esthétisme, ses applications ... Du coup j'avais du mal à comprendre, par exemple quelles différences il y a entre la Normandie et la Vendée ?

F102 : Le climat déjà (rires) Nan mais ouais ... Les côtes, par exemple les côtes ici, ici y a des ... des côtes ... très huppées, avec beaucoup de résidences secondaires, des gens qu'ont de l'argent et puis qui vont vouloir déjà que tout soit propre quand ils arrivent, et puis qui veulent un petit côté exotique à leur jardin alors on met des palmiers on met des oliviers on met des graminées. Les côtes en Normandie c'est pas du tout le même contexte déjà on est sur les plages du débarquement donc on oublie le côté méditerranéen, on va pas planter les mêmes végétaux on va pas faire le même jardin, ici y a beaucoup de jardins qui sont en sable en Normandie ça va plutôt être en herbe, ça va pas être les mêmes végétaux ... que ici.

E103 : Du coup en termes de formation du jeune, est-ce que t'as dû changer ta manière de les former ou est-ce que t'as gardé les mêmes principes ?

F104 : Bah ... J'change pas la manière de les former sur la technique, parce qu'une technique de plantation ou d'engazonnement ou ... mais par contre j'change de regard sur les végétaux sur l'association des végétaux ouais. En Normandie elle va être beaucoup plus rustique avec des végétations beaucoup plus locales. Ici ... moi je leur dis que ça me paraît aberrant de voir

des palmiers, de voir des oliviers parce que parce que c'est pas le contexte quoi même ici ils ont rien à faire là quoi c'est pas ... pas du tout indigène quoi. Mais par contre je j'entends qu'on répond aussi à une clientèle donc c'est plutôt presque c'est plutôt eux qui ... qui m'apportent ce côté-là quoi, j'entends bien que effectivement on répond à la demande d'une clientèle et que après le client est roi et que effectivement s'il veut un jardin de type méditerranéen on va lui mettre. Après dans les techniques y a rien qui change. Plus dans la vision du jardin, si tu veux en fait moi j'avais très une vision du jardin où ... si tu veux où quand on passe la clôture on doit pas voir qu'y a une différence entre le jardin et l'espace naturel ... C'est peut-être un peu un peu bizarre mais c'est-à-dire que doit pas y avoir une rupture nette entre ton jardin ornemental ça veut pas dire qu'il doit pas qu'il doit être laissé à l'abandon mais que en fait voilà le jardin c'est une fenêtre sur l'environnement autour et que doit pas y avoir une rupture entre les 2 et que ton jardin il doit être avec des espèces locales avec une faune locale où ... ici j'intègre le fait qu'il puisse y avoir des palmiers et puis à 100 mètres un champ.

E105 : C'est marrant parce qu'Olivier m'a dit quelque chose qui était dans l'autre sens, il m'a dit « le jardin depuis plusieurs années ça devient comme une pièce de la maison et il faut que ça soit net, ça soit propre ». Du coup c'est des visions qui sont vachement en opposition.

F106 : Ouais, je sais pas si c'est sa vision à lui ou ...

E107 : Nan c'est pas sa vision à lui mais il me disait que c'est une vision qui était de plus en plus prépondérante.

F108 : Ouais. Il a pas tort, quand, c'est ça les jardins qui sont qui sont ici effectivement ils sont nets ils sont propres y a rien qui dépasse quoi. Et justement par contre quand tu sors du jardin tu retrouves le contexte naturel.

E109 : C'est quelque chose qui doit frotter dans l'apprentissage avec les jeunes, parce qu'ils doivent un peu être porteurs, enfin je les ai pas sentis avoir une identité propre non plus sur une défense du paysage ?

F110 : Peut-être que les ... si tu veux les CAP, alors ceux de Aude l'ont encore moins parce qu'ils commencent mais quand tu vas discuter avec des BP et que tu leur parles d'espèces naturelles, enfin d'espèces locales endémiques, eux ils vont te dire « oui bah de toute façon nous on plante pas ça chez le client et puis on plante des palmiers et puis machin et puis les végétaux dont vous nous parlez on les voit jamais » ... Et là du coup ils défendent ouais le côté carré propre du jardin quoi ... Et quand on veut leur faire rentrer une vision plus naturelle, ils l'entendent pas quoi.

E111 : Donc ça veut dire que les entreprises elles portent pas du tout cette vision naturelle ?

F112 : Nan.

E113 : Et c'était la même chose en Normandie ?

F114 : Un petit peu moins ouais un petit peu moins. En fait je pense que y avait une vision, en fait qu'on confond un peu le paysage et le jardin. Moi j'ai appris que le jardin il devait revenir au paysage.

E115 : Je suis pas sûre de comprendre.

F116 : (silence) Si tu veux ton paysage est naturel et de faire en sorte que ton jardin il dénote pas dans le paysage.

E117 : D'accord, et ça c'est ce que t'as appris dans ta formation initiale ?

F118 : Voilà ouais. Et puis je pense que en Normandie on est un petit peu là-dessus, en utilisant plus de local après ça ne change pas que le jardin il reste ornemental et puis qu'il est quand même une pièce de la maison, effectivement, mais avec du plus local et qui dénote moins avec l'environnement, que ici y a des cassures quoi.

E119 : Et du coup ils sont peut-être aussi moins minéraux ?

F120 : Ouais beaucoup moins ouais.

E121 : J'avais une autre question sur la gestion du rapport d'autorité avec les jeunes, parce que j'ai vu que c'était des jeunes qui portaient assez vite, du coup comment ça se module ?

F122 : (souples) C'est très compliqué (rires) Ouais c'est très compliqué et puis moi je suis pas autoritaire quoi, je j'aurais plutôt du mal à être autoritaire et puis quand j'essaie dans l'autorité ... je pense que je suis pas crédible. Donc en fait y a plutôt un rapport de ... (silence) un peu un rapport de confiance quoi, de ... de « okay j'te fais j'te fais confiance par contre tu m'fais pas un bébé dans l'dos » et puis ... et puis ça se passe comme ça quoi. (Silence) Ouais en fait moi j'ai plutôt tendance à avoir confiance au jeune voilà je te dis « tu ranges tu ranges ça tu le fais ... tu fais tes je sais pas tu fais dans cet ordre-là et puis je vais pas aller vérifier derrière toi par contre je te fais confiance tu le fais et puis si tu le fais pas ça veut dire que après va falloir que j'te prenne que j'te tienne par la culotte et puis que j'sois toujours derrière toi patte à patte et puis là ça va être chiant et pour toi et pour moi ». Donc après quand ça se passe comme ça je suis chiant pendant 1 session 2 sessions 3 sessions où je laisse rien passer et puis ... j'dis « bah voilà en même temps je t'ai fait confiance, t'as pas joué le jeu, c'est comme ça ».

E123 : En fait tu poses un contrat au début avec les conséquences et après t'essaies de faire sentir ... ?

F124 : Ouais après, puis après voilà dès fois on a des entretiens et puis « qu'est-ce qu'on fait, est-ce qu'on repart à 0 et puis ... et puis c'est reparti où est-ce que tu continues à faire ta tête

de con et puis moi j'continue à faire ma tête de con et puis ça va se passer mal jusqu'à la fin quoi »

E125 : Et est-ce que vous arrivez à vous appuyer sur les formateurs ou sur la famille pour avoir plus de poids ou est-ce que c'est géré à l'interne ?

F126 : En entreprise ?

E127 : Ouais.

F128 : Ouais nan on joue quand même pas mal avec les entreprises, ça dépend des entreprises y en a qui vont jouer le jeu y en a qui jouent pas le jeu. Tu vois là y a un ... un jeune ... bah Romain qui te disait « c'est difficile avec mon employeur, j'peux pas aller en création », son employeur vient la semaine prochaine sa maman vient la semaine prochaine, bon ça a l'air plus compliqué avec sa maman mais moi j'ai eu son patron au téléphone et puis on est bien d'accord que effectivement on le recadre mais le but c'est qu'il comprenne que on est là pour l'accompagner et que et que on se réunit tous, alors faut se voir, moi je m'imagine pas à sa place c'est un jeune qu'à 16 ans, il va se retrouver avec sa mère son patron son coordinateur de formation et le VAE ... C'est impressionnant quoi, j'imagine qu'il va pas être bien dans ses baskets, alors il va pas être bien 5 minutes après il faut qu'il comprenne qu'on est là pour l'accompagner et pas pour lui taper sur les doigts. Donc là le discours du patron est le même que moi donc j'me dis ok je peux m'appuyer sur lui et puis effectivement il va dans le même sens que moi donc y a pas de soucis. Y a d'autres employeurs, on a un jeune notamment qui passe en conseil de discipline la semaine prochaine, c'est pas possible il est insultant il en a rien à faire puis vraiment dégradant quoi. L'employeur vient pour soutenir le jeune en disant que « toute façon lui ça va bien donc ... » donc en gros c'est nous qu'arrivons pas à ...

E129 : Mais derrière il va pas forcément l'embaucher s'il a pas son diplôme ?

F130 : Si c'est le but, qu'il l'embauche ouais. S'il a pas le diplôme ...

E131 : Oui donc c'est un peu contradictoire de se lever contre la formation si derrière on veut des gens qualifiés.

F132 : Ouais mais j'pense pas que pour le coup l'employeur j'pense pas que le but c'est d'avoir quelqu'un de qualifié. Donc voilà et puis après au niveau des parents y a quand même beaucoup de parents qui suivent ... Voilà et puis après y a aussi beaucoup de parents qui veulent en démordre aussi. Si il y arrive pas c'est forcément qu'on a pas la bonne méthode ... Si ... son jeune il perturbe le cours c'est que on a pas d'autorité si ...

E133 : C'est vrai que quand vous parliez du cas de Marwan tout à l'heure, est-ce qu'il y a beaucoup de jeunes comme lui qu'ont des déficits de présence familiale ou est-ce que finalement c'est un cas assez isolé ?

F134 : Nan y en a beaucoup ouais.

E135 : Mais beaucoup c'est genre la moitié des promos ?

F136 : Nan j'ai envie de dire ... nan, la moitié c'est énorme, j'allais dire un sixième, et déjà moi un sixième un sixième des élèves ça me paraît déjà énorme.

E137 : Ca dépend des établissements.

F138 : Ah ouais ? (silence) Y en a beaucoup moins que quand, en maison familiale y en a énormément (silence) Mais ouais moi ça me paraît déjà énorme, après je viens pas d'un milieu où effectivement les problèmes avec les parents ... enfin où on nous met à la porte, même si on a un problème avec son ado on le fout pas dehors pour ça. Je pense qu'il y a un contexte ...

E139 : Et vous avez des modalités d'accompagnement spécifiques au niveau de l'établissement ?

F140 : (sopirs) C'est Xavier qui va gérer ça surtout. Donc Xavier c'est ... il accompagne en fait les jeunes sur l'éducatif et puis un peu le social donc par exemple, donc il fait aussi monsieur sanction quand ça va pas les jeunes ils terminent chez Xavier et puis c'est lui qui recadre. Après par exemple quelqu'un comme Marwan il va l'accompagner lui dire, alors si Marwan veut bien, « voilà bon on est au courant, on l'a reçu Marwan, on est au courant de ta situation ... tu vas être papa est-ce que tu veux en parler, tu veux pas en parler ? » « ouais j'veux bien en parler bah c'est comme ça » Xavier il se livre un peu il lui dit « bah écoute moi je vais être papa aussi dans quelques semaines », je lui dit « moi je suis maman depuis récemment ». « C'est une étape difficile si tu veux on a des structures à qui t'adresser pour éventuellement ... trouver un logement, te faire accompagner avec ton petit ou ta petite » ... En fait on va l'accompagner vers des adresses. Donc des jeunes qu'on soupçonne avoir des problèmes de drogue, éventuellement « y a telle association qui pourrait peut-être discuter avec toi » on peut les orienter mais on peut pas les forcer.

E141 : Ouais mais y a quand même un rôle conseil et orientation ?

F142 : Ouais, est-ce que tu veux aller voir l'infirmière est-ce que ...

E143 : Je pense qu'on a fait à peu près le tour, je sais pas si toi il y a des choses qui te semblent manquer ?

F144 : Non pas forcément. Après faut pas que t'hésites à nous recontacter.

E : Vous avez quel âge ? Vous faisiez quoi avant d'être en CAP ?

Mathieu : 16. Collège 3^e pro

Lionel : 15. Collège 3^e pro

Patrick : 17, 3^e SEGPA

Benjamin : Je vais avoir 16 ans lundi. 3^e SEGPA

E : Pourquoi vous avez choisi ce CAPA ?

Benjamin : parce que j'aime bien la nature

E : Pourquoi pas un autre CAP agri ?

Benjamin : parce que je voulais voir comment ça se passe, parce que j'aime bien m'occuper des fleurs, tout ça ...

Patrick : moi d'abord j'ai fait un stage pour voir si ça me plaisait, après j'ai vu que ça me plaisait tout ça et j'ai voulu faire un apprentissage là-dedans.

E : Pourquoi vous avez voulu faire ce stage ?

Patrick : à côté de chez moi déjà on a une grande entreprise qui fait ça et après j'ai voulu voir là-bas et après j'ai fait mon stage là-bas et après j'ai vu que ça me plaisait donc j'ai voulu trouver un apprentissage.

Mathieu : moi c'est un stage pareil et c'est un ami de la famille qui m'a pris et gardé donc j'ai fait un apprentissage pareil.

Benjamin : Moi j'étais aux lycées des Edelweiss avant, je voulais faire maitre-chien et j'ai découvert le métier de paysagiste et ça m'a bien plu du coup je me suis lancé dans cette voie.

E : Pourquoi en apprentissage ?

Benjamin : parce qu'on touche un salaire déjà

Mathieu : La paie

Lionel : Moins de cours

Benjamin : On va pas en cours et puis on est payé

E : Qu'est-ce que vous apprenez en entreprise et qu'est-ce que le CFA vous apporte ?

Lionel : Déjà apprendre les plantes, au lycée, on apprend moins, enfin le patron nous dit comment ça s'appelle mais ...

Patrick : Les techniques et tout ça

Lionel : oui les techniques, là on est plus en cours

E : Vous portez plus d'attention sur la technique ici ?

Mathieu : Il y a un côté technique et un côté pratique

E : En entreprise, ça se passe comment quand vous avez une tâche à faire ?

Ensemble : On travaille.

E : Il n'y a pas d'explication technique ?

Mathieu : Si la première fois, mais après ...

Benjamin : Quand il faut le faire on fait

Patrick : Quand on sait le faire

Benjamin : Même quand on ne sait pas le faire

E : Ici vous avez le temps d'apprendre de nouvelles techniques ?

Patrick : Ici oui

E : Et ça vous va le rythme 3 semaines en entreprise, ...

Patrick : Ça dépend, des fois on a 3 semaines à l'entreprise, 1 semaine-là, des fois on a 4 semaines à l'entreprise, 1 semaine-là.

Benjamin : Moi je préfère rester à l'entreprise, c'est mieux

Mathieu : Pareil

E : Qu'est-ce que vous aimez moins au CFA ?

Tous ensemble : Dormir, restez assis, les cours (rires)

E : Vous êtes en internat ?

Ensemble : Oui

E : Vos entreprises sont à proximité ?

Mathieu : C'est dans la région

Lionel : Moi c'est près de chez moi

Patrick : Moi c'est près de chez moi

Benjamin : Moi c'est à 1 km de chez moi

E : Comment vous y allez ?

Ensemble : En moto ... En scooter

E : Et vous voulez faire quoi après le CAP ?

Ensemble : CDI

Lionel : CDI ou sinon je verrais

Mathieu : Moi soit je reste ici, soit je vais dans une autre filière, je ne sais pas encore.

Benjamin : moi je vais essayer de me relancer dans le métier de maitre-chien

E : Si tu restes ici c'est pour faire quoi ?

Mathieu : pour faire un BPA, c'est pour lancer son entreprise, c'est ce qu'on m'a expliqué, c'est pour être son propre patron.

E : il y en d'autres qui seraient intéressés pour monter leur entreprise ?

Ensemble : oui oui, pourquoi pas

Lionel : c'est mieux de monter son entreprise que de faire chômeur.

E : Vos parents sont dans le métier ?

Ensemble : Non ... rien à voir !

Lionel : Informaticien mon père.

Patrick : ma mère aide à la personne et mon père il travaille ... il répare des bennes et tout ça.

Benjamin : moi il travaille dans l'agroalimentaire et ma mère aide à la personne.

Mathieu : ma mère elle est chauffeuse, elle conduit les camions poubelle

E : Donc dans des domaines différents du paysage ?

Benjamin : moi j'ai de la famille dans l'agricole mais c'est différent. Nous on plante des fleurs mais ... on travaille chez des particuliers, eux ils travaillent chez eux.

E : Vous avez quel âge ?

Axel : 16 ans

Brian : 16 ans

Clément : 15 ans

E : Vous faisiez quoi avant ?

Axel : 3^e générale

Brian : 3^e générale

Clément : moi j'étais à la MFR

E : Vous avez fait plus de stages ?

Clément : oui voilà c'est ça

E : Comment vous êtes arrivés en CAP, en alternance ?

Brian : En faisant des stages en 4^e, 3^e j'ai découvert.

E : et pourquoi le paysage ?

Brian : parce j'aimais bien jardiner tout ça

Clément : moi depuis que je suis tout petit je suis dans la nature, je suis toujours avec mon père et vu que c'est son métier, je suis rentré avec lui, dans sa boîte.

Axel : bah moi j'aime bien être dehors et tout, et vu que j'ai fait beaucoup de stage en 3^e, du coup ça m'a plu comparé à d'autres stages que j'avais fait et voilà ... j'aime pas trop être enfermé, je préfère être dehors.

E : Vous aimez la dimension mécanique du métier, réparer les outils ... ?

Brian : oui, il faut s'avoir s'organiser

E : Qu'est-ce que vous apprenez au CFA que vous n'apprenez pas en entreprise ?

Brian : on apprend à écrire des lettres, parler aux gens pour quand on ira voir des clients ... que on fera beaucoup moins en entreprise, même si on va parler aux clients.

Clément : comme on a vu hier, les assurances tout ça ...

Axel : aussi sur les machines, comment ne pas se faire mal, avoir le dos bien droit pour démarrer une machine

E : plus les règles de sécurité ?

Axel : oui

E : et pour les assurances, c'est par rapport au fonctionnement de l'entreprise ?

Clément : c'est plus le fonctionnement d'une assurance ... parce que nous on est sous le régime agricole, c'est un régime un peu ... spécifique. Du coup elle nous a appris ça, la carte vitale aussi ...

E : et en entreprise on n'en parle pas ?

Clément : non en entreprise on ne parle pas trop de ça.

Axel : Tout le côté paperasse on le voit ici quoi.

E : Et c'est important pour vous ?

Clément : oui faut le savoir

Brian : faut connaître au moins les bases de l'assurance et tout ça

Axel : savoir que ça existe et comment ça fonctionne un minimum quand même

E : qu'est-ce que vous apprenez en entreprise et pas au CFA ?

Clément : Toutes les petites techniques, toutes les manières de faire pour gagner un peu de temps et tout.

Brian : Le savoir-faire et tout, tout ça.

Axel : Savoir comment poser, machin ...

E : C'est-à-dire ?

Axel : bah comment tailler une haie par exemple, y'a des végétaux qui ont des tailles spécifiques, on va les apprendre en entreprise. On va sûrement les voir ici aussi mais ...

Brian : On va plus les voir à l'oral ici, alors que là on va le faire nous même

Axel : on va plus apprendre le geste en entreprise.

Brian : oui voilà

E : Vos parents sont dans le secteur ?

Brian : Mon père est électricien, et ma mère elle est au téléphone Standardiste.

Axel : ma mère elle travaille dans une bijouterie et... voilà quoi.

E : Donc des métiers différents.

Brian : Moi j'ai plus découvert grâce à mon parrain, qui lui est paysagiste. Il m'a dit, vient faire un stage dans son entreprise pour découvrir.

Axel : moi c'est vu qu'avant j'habitais pas là et y avait pas autant de plantes et de légumes quoi, donc j'ai fait un stage par ici et après ça m'a plu.

E : Et ça a été facile pour trouver un stage ?

Brian : moi oui, en fait son père à mon patron il bossait avec mon père, du coup ils se sont mis en relation, et puis lui il faisait du foot avec moi, alors il me connaissait, du coup ...

E : c'est un réseau de relation ?

Brian : oui voilà

E : et les autres ?

Axel : Moi grâce à mes stages. J'avais fait un stage de 3 semaines, un mois chez deux paysagistes différents, et puis après j'ai demandé, y en a un qui pouvait pas et l'autre chez qui j'avais fait mon autre stage il voulait bien, du coup j'ai été là-bas.

E : Vous voulez faire quoi après ?

Brian : Moi je pars en entreprise direct, j'arrête, enfin je sais pas

Clément : je partirais peut-être sur un BP, mais dans tous les cas je veux faire un CS élagage, c'est une certification dans le métier en gros, pour pouvoir monter aux arbres et faire de l'élagage et de la taille d'arbres tout ça.

Axel : moi BP aussi.

E : qu'est-ce que ça vous apporte le BP ?

Clément : le salaire et un peu plus de savoir-faire. Quand on va sortir de CAP, on sera la main d'œuvre en gros, au plus bas, et en BP je crois que tu peux avoir quelqu'un en dessous de toi, et en bac pro c'est chef d'équipe je crois

Lycée professionnel Bardane (CAP Jardinier-paysagiste)

Constance

PLP, coordonnatrice CAPA JP

E1 : J'aurais besoin de savoir quel est ton parcours d'études, qu'est-ce que tu as fait avant d'arriver ici, depuis combien de temps t'es là ?

F2 : Du coup moi je suis ... j'ai fait un bac scientifique et après j'étais en école d'ingénieur-paysagiste en prépa intégrée à A., du coup je sais pas si vous connaissez ... c'est l'Agrocampus à l'INH. Voilà. Du coup j'ai été diplômée ingénieure en 2010. Voilà, après je cherchais un poste de conducteur de travaux, j'ai travaillé un peu en entreprise ... pas longtemps.

E3 : Pas longtemps c'est quoi, 1 an, 6 mois ?

F4 : 6 mois. Et en fait après je cherchais un poste de conducteur de travaux et y en avaient plein des conducteurs des postes de conducteur de travaux junior quand on commence là donc c'était pas mal. Et du coup en même temps y a eu un poste pour monter une filière dans un lycée breton, une filière de paysage fallait créer la filière voilà. Et du coup j'ai accepté ce poste parce que à la base quand j'étais jeune je voulais faire de l'enseignement et j'ai été en diplôme d'ingé pour ... ouvrir le champ des possibles et pas faire que juste l'enseignement, mais au final ... du coup voilà du coup j'ai commencé l'enseignement à enfin l'enseignement du coup j'ai monté la filière là-bas j'ai travaillé 7 ans là-bas, donc on a monté la filière et les projets qui vont avec c'était du bac pro là-bas. Et ... et donc ensuite je suis arrivée ici j'ai muté par le système des mutations, y a 3 ans.

E5 : Et les mutations c'est classique, le nombre de points en fonction de la zone demandée ?

F6 : Ouais ça c'est le système classique enfin la base c'est comme ça, c'est-à-dire quand on quand on a le concours quand on est en poste c'est vraiment ouais voilà l'ancienneté c'est pas des points c'est l'ancienneté, et du coup l'ancienneté après si le poste correspond c'est comme ça quoi. Mais sauf que contrairement au public là nous on peut embaucher des gens quand même quand on trouve personne du coup il peut y avoir des gens qui sont pas arrivés par ce système-là. Par exemple moi je suis arrivée j'ai été embauchée contractualisée titularisée alors que ...

E7 : Sans passer le concours ?

F8 : Voilà parce qu'en fait ils ont ouvert au mouvement le poste pour créer, donc c'était un mi-temps, pour créer la filière et donc ils ont trouvé personne vu que c'était un mi-temps et donc moi ils m'ont embauchée en fait dans la foulée.

E9 : Ah oui donc après t'es passée de mi-temps à plein-temps dès la 2^e année ?

F10 : Ouais voilà c'est ça. Et quand je suis arrivée ici c'est pareil j'ai muté sur un mi-temps sinon ça. Ils ouvrent des mi-temps pour ... pour que personne ne postule voilà. Ils ouvrent des mi-temps pour que personne ne postule ils peuvent comme ça engager qui ils veulent une fois qu'ils ont ouvert, une fois qu'ils ont engagé la personne elle est titulaire, mais sauf que du coup moi je voulais absolument muter parce que j'habite là du coup ça faisait des années que je cherchais à muter du coup j'ai quand même demandé ma mutation.

E11 : Et t'es montée sur un temps plein après ?

F12 : Ouais j'ai mis 2 ans, là c'est la 1^{ère} année où j'ai ... récupéré mon temps plein. Nan, mais par contre en privé j'avais mes heures j'étais à temps plein, mais en public, voilà. Pour retrouver mon temps plein assimilé fonctionnaire j'ai mis un peu de temps.

E13 : Du coup t'es obligée de compenser sur un autre établissement ?

F14 : Nan nan c'était des heures ici, mais en privé, en fait ils ont tellement de filières privées ça peut être financé ... Y a une partie des postes qui sont financés, par exemple Madame P., elle n'est pas titulaire, elle est en poste privé en fait.

E15 : Ouais des CDD qui sont renouvelés en fait ?

F16 : Elle est là enfin y a quelques cas où ils peuvent avoir des CDI de ... enfin c'est un CDI, mais par contre elle est pas payée par l'État. Donc elle, elle est pérenne sauf si jamais par exemple y avait des fermetures de filières, elle est moins pérenne que nous.

E17 : Oui c'est des espèces de CDI sur projet, je comprends. Du coup la création de filière sur laquelle t'as été engagée au tout début c'était quoi comme filière ?

F18 : C'était paysage aussi ouais.

E19 : Ok donc t'es restée toujours dans le paysage ?

F20 : Oui, j'ai juste ... j'ai passé le concours pour, là on change d'échelon en fait parce qu'on peut être embauché là quand j'ai été embauchée on est embauché, mais on est embauché au SMIC quasiment, et du coup après quand on passe le concours ...

E21 : Donc t'as passé le concours après ?

F22 : Ouais j'ai passé le concours après ouais.

E23 : Combien de temps après du coup ?

F24 : Quand il est ouvert parce qu'ils ouvrent pas tous les ans du coup ... moi je l'ai passé en fait là en aménagement y a 3 filières rattachées à l'aménagement y a la forêt, milieu naturel et paysage et du coup moi je l'ai passé chaque année où il était ouvert donc je l'ai passé une 1^{ère} année en forêt donc 1 an après avoir été embauchée du coup je l'ai pas eu, et je l'ai passé en milieu naturel y avait 3 postes au niveau de la France et du coup je l'ai eu. Et du coup j'ai été titularisée en aménagement.

E25 : On peut le passer dans une filière et l'avoir dans une autre ?

F26 : Non, enfin non, mais parce que l'aménagement en fait en 2^{nde} les bac quand ils sont en 2^{nde} c'est 2^{nde} nature jardin forêt en fait, et du coup j'ai été titularisée sur cette 2^{nde} là en fait, enfin c'est une 2^{nde} généraliste en fait voilà. C'est la seule filière où on peut faire ça. C'est un peu ... c'est un peu particulier, en même temps ils ouvrent pas les concours, il a été ouvert 1 fois depuis que j'ai commencé le concours en paysage et moi du coup je l'avais eu avant donc ... Mais je l'aurais eu plus facilement en paysage (rires). Je me suis fait chier à tout apprendre sur les grenouilles, c'est vrai (rires).

E27 : Est-ce que ce type de parcours il est assez courant dans les enseignants sur ces filières-là, tu vois est-ce que tout le monde commence comme toi en se débrouillant avec ou est-ce que la plupart ont eu un parcours plus classique avec une entrée sur concours l'année où il est passé ?

F28 : C'est hyper rare les concours, c'est ce que je vous dis ça fait 10 ans que j'enseigne et du coup y a eu 1 fois le concours d'ouvert. Honnêtement tout le monde rentre dans les matières pros comme ça, tout le monde rentre justement par des ouvertures de poste et du coup ils contractualisent ils embauchent qqn sur ... une fois qu'ils ont ouvert le poste et personne n'a postulé vu que c'est un mi-temps du coup ils embauchent qui ils veulent, et du coup cette personne-là après elle est contractualisée enfin elle est titularisée si on veut, sur ce mi-temps-là et après voilà elle a son poste et après les gens quand le concours est ouvert ils passent le concours parce que financièrement c'est plus intéressant.

E29 : Donc finalement le concours il vient confirmer la pertinence de l'embauche a posteriori ?

F30 : En fait c'est au niveau salarial quoi, pour le même y a 300 euros de différence de salaire. Celui qui a celui qui est titularisé, typiquement Mme. P. là, elle a jamais voulu au début elle a jamais voulu passé en État parce que ... parce que au niveau salaire elle repartirait à la base c'est le SMIC quoi. En fait si elle était titularisée si elle avait eu parce qu'en fait le jour où moi je suis arrivée c'était un poste qu'était ouvert pour elle à mi-temps en fait, du coup-là en privé

parce que du coup elle a négocié son salaire comme elle voulait quoi, alors que là si elle était contractualisée ...

E31 : Ouais en fait elle a négocié mode entreprise par rapport à son expérience, c'est ça ? Et là elle repasserait à un système avec des grilles de salaires ?

F32 : Des grilles de salaires donc qui reprendraient la moitié de son ancienneté donc elle arriverait à 1600 alors que là elle est payée 2000 quoi.

E33 : Ouais ça fait une sacrée différence dans le train de vie.

F34 : Bah oui c'est ça, sauf qu'elle a pas la sécurité de l'emploi comme on peut l'avoir quoi. Et du coup moi j'ai commencé du coup, je te dis je crois que la base la grille sans concours c'est 1000 enfin c'était le SMIC, c'était 50 euros de plus que le SMIC alors qu'on a un bac +5 quoi. Et du coup parce après c'est des grilles de prof classiques. Ce qui n'est déjà pas ...

E35 : Et au niveau des vacances du coup ça se passe comment ?

F36 : Du coup on a toutes les vacances scolaires ce qui compense un peu notre salaire qui est pas mirobolant, vous connaissez ça un peu dans la recherche (rires). Et après du coup les vacances on a toutes les vacances scolaires.

E37 : C'est pas comme en CFA où ils sont obligés de faire 5 semaines par an ?

F38 : Ouais nan du coup ... ouais c'est la différence, et en fait à partir de l'année prochaine y a l'apprentissage qui entre en terminal, je sais pas si on vous a parlé de ça ?

E39 : Un tout petit peu, mais en fait comme ça s'ouvre y a peu de gens qui m'en parlent sur le terrain.

F40 : En fait l'année prochaine nous on l'ouvre en bac pro, donc par exemple ... par exemple là c'est les terminales, mais les 2^{nde} ils peuvent passer l'année prochaine si ils veulent ils peuvent y en a qui peuvent aller en apprentissage, eux par exemple ils sont en CAPA 2 l'année prochaine ils peuvent aller en bac pro, ça vous savez l'info, ils peuvent aller en 1^{ère} bac pro, et bah l'année prochaine du coup les terminales bac pro potentiellement ils peuvent aller en apprentissage. Donc ils intégreront le parcours, nous on a bac pro 2^{nde} 1^{ère} terminale, donc ils intégreront la 1^{ère} sauf qu'on aura des profils mixés, on aura des initiaux et des apprentissages. Et en fait du coup, là il va y avoir le sujet du statut de l'enseignant parce qu'au bout d'un moment évidemment toutes les personnes qui seront en apprentissage on sera plus financées, les profs comme nous seront plus financés pour ça. Du coup voilà c'est pour ça que je disais que c'est important les histoires de contrat actuellement parce que ...

E41 : Oui ça risque de changer la donne ?

F42 : Disons que si à un moment y a beaucoup d'élèves qui basculent en apprentissage et bah au bout d'un moment on aura plus la dotation, par exemple là on a des classes entières en bac pro, si y avait par exemple ... 10 élèves qui passaient en apprentissage on passerait en dessous du seuil des 16 en initial, ça veut dire que par exemple les TP là où on est 2, là on est 2 les profs, vous avez vu le monsieur L. et Mme. P. et bah y a plus qu'1 prof. Y a plus, en fait y aura toujours les 2 profs parce que y'a les titulaires, mais sauf que les financés ...

E43 : Y en a un qui va être en fait formateur et l'autre qui sera enseignant ?

F44 : Voilà c'est ça exactement. Du coup ça fera des pertes d'heures, donc potentiellement elle va repasser formatrice dans les années à venir. Je pense pas qu'elle est tout à fait au fait de tout ça, mais quand on est dans les ... *(pause)* Ouais c'est assez ... les statuts un peu évoluent, après ça changera rien parce que y a pas assez ... enfin de toute façon l'apprentissage ça convient pas à tout le monde, enfin en général ils sont traités à faire de la brouette et tout, enfin ça va pas faire un gros changement, après ça pourrait faire basculer le nombre de profs en initial dans les années à venir. A l'échelle de 5-10 ans ... voilà. Avec la réforme qu'a été faite, du coup ... Après de toute façon les chefs d'établissement ils ont pas le choix, vu que tout le monde le fait faut le faire parce que c'est que pour les jeunes c'est bien, là ils ont ... voilà ils ont le choix, ils peuvent faire l'année de 1^{ère} en terminale euh en initial, l'année de terminale en apprentissage par exemple, tout est possible. C'est juste pour le statut des enseignants petit à petit ça va, une grosse partie des enseignants vont basculer vers formateurs, en tout cas les dernières arrivées, donc là dans notre filière par exemple on est 5 ... 3 4 ... on est 6 plutôt 6, du coup c'est dans l'ordre d'arrivée quand y aura plus si y a plus assez d'heures en initial le dernier arrivé ou le plus précaire basculera en statut formateur.

E45 : Et financièrement pour la structure ça va changer quelque chose ?

F46 : Oui. Oui alors là du coup même la directrice elle a pas trop elle a pas trop les infos, en fait pour chaque élève en apprentissage y aura, en fonction des filières si c'est si c'est en agro sûrement plus que si c'est en cuisine parce que c'est pas les mêmes investissements, et elle aura un montant avec lequel il faudra financer toute sa formation, mais par contre pour les formateurs faudra les payer, faudra les payer avec ce montant voilà.

E47 : Ouais ça change pas mal de trucs.

F48 : Ouais c'est un gros bouleversement, là à partir de l'année prochaine c'est le statut de prof est complètement remis en question dans toutes les filières pros que ce soit Éducation nationale ou agricole, mais ils vont en ont pas parlé de la réforme qu'a été faite ... *(pause)*

E49 : Est-ce que ça change quelque chose d'enseigner en agricole ?

F50 : Alors au niveau des statuts ... je réfléchis. Alors y a 2 questions, y a public-privé y a agricole y a Éducation nationale. L'agricole c'est juste que c'est pas les mêmes filières, nan en fait par exemple agricole public ou agricole ... pardon entre agricole ou Éducation nationale si tu prends privé, si on compare nan c'est pareil, mais c'est juste les filières en fait c'est la même chose sauf que c'est pas le même public c'est pas, voilà les jeunes qui viennent pour les formations en agricole c'est pas les mêmes que ceux qui viennent en formation en ... en cuisine par exemple.

E51 : Et à quoi tu vois la différence ?

F52 : Toute façon même par filières c'est pas du tout les mêmes élèves, là on était en truc Erasmus mardi là, du coup y a plein de filières, du coup on avait des élèves d'un peu partout sans savoir d'où ils venaient, bah typiquement là on pouvait très bien dire ... moi je les ai reconnues c'est des anciennes filières qu'il y avait dans mon autre lycée, j'ai dit « bah vous 2 vous faites de l'agroéquipement » enfin ça se voit dans tout c'est impressionnant.

E53 : Alors tout c'est quoi par exemple ?

F54 : Dans leur façon d'être c'est le monde agricole, c'est comme on peut reconnaître dans un auditoire on peut reconnaître je sais pas comment expliquer, et on reconnaît aussi les paysages des agricoles pourtant c'est ... ils sont ... je sais pas comment expliquer. Dans leur façon de parler, dans leur façon d'être plutôt, les agricoles ils sont super sympas, mais ils sont très bruts très ... et du coup tout suite j'ai vraiment ils étaient 15, et après on reconnaît bah filles gars parce que en SAPAT y a que des filles, en paysage y a que des gars, mais c'était ... J'ai pu faire toutes les filières sans savoir leur ... Ouais enfin à quelque chose près, entre la fille qui fait de la vente en animalerie et SAPAT c'est un peu plus difficile.

E55 : C'est quoi SAPAT ?

F56 : SAPAT c'est services à la personne. C'est ...

E57 : Ok, donc en fait à la manière de se tenir, au vocabulaire, à l'attitude, on arrive à repérer ?

F58 : Ouais. Après ce serait pas du 100 %, en tout cas y a des filières très particulières, l'agroéquipement vraiment dans leur manière ... et puis je pense après ils restent ensemble ils sont et puis ils font que ça parce que c'est des gens qui sont passionnés le week-end ils sont sur leur tracteur du coup ils sont tout le temps dans ce milieu-là du coup ça fait des ... des types enfin comme les gens de la cité qui sont tout le temps ensemble comme, enfin c'est ...

E59 : Dans ces cas-là sur cette base-là qu'est-ce qui caractériserait les gens qui sont en paysage ?

F60 : C'est difficile à dire, mais pourtant aux portes ouvertes je vous jure comme on voit arrivé on fait « ah ! Donc ça c'est pour nous » c'est sûr (rires).

E61 : Ah oui avant même qu'ils aient commencé la filière vous savez qu'ils risquent d'aller vers ...

F62 : Ouais c'est quand même ouais ... Ouais on peut les reconnaître un peu, par rapport à par rapport à quelqu'un qui va allez, nan nan peut-être pas à ce point-là, mais un peu quand même. Plus encore après, mais ... Je sais pas comment on peut ... Déjà ils sont un peu plus réservés par exemple qu'en agricole ils sont plus ... Mais par exemple quelqu'un qui veut faire hôtellerie, mais dès fois on a eu des élèves en paysage on disait « mais qu'est-ce qu'il fait là », 1 fois sur 2 il change. Par exemple dans leur tenue dans leur manière de s'habiller aussi, par exemple quelqu'un qui veut faire hôtellerie il va pas s'habiller du tout pareil, on verra jamais un gars en agricole ou alors une fois dans l'année arriver avec des chaussures pointues un peu un peu citadines quoi ... enfin c'est ... ça va plus être style jeune, mais il va pas non plus mettre ils vont surtout être habillés en jogging ... Ça se voit que dans la façon de s'habiller ... Après c'est un peu exagéré ... Mais quand même.

E63 : C'est intéressant parce que quand on perçoit ce genre de choses, même si on n'arrive pas bien à l'expliquer, ça veut dire que le jeune il a intégré des attitudes, des comportements qui sont un peu portés dans la filière.

F64 : Ouais, mais moins en paysagiste vraiment c'est moins en paysage qu'en agricole, parce qu'en agricole les gens arrivent vraiment pas là par hasard et vraiment ça fait depuis leur 12 ans qu'ils sont soit chez leur oncle soit chez leur ... voilà alors qu'en paysage, y en a certains, voilà on voit qu'ils ont envie c'est des gens qui vont dehors donc on voit au niveau des vestes des manteaux voilà. Après y en a pas mal dans les promos qui viennent un peu là par hasard donc du coup. Donc du coup ceux-là c'est plus difficile.

E65 : J'avais un 2^e volet de questions sur comment vous organisez l'activité pédagogique, à quoi vous faites attention ? Je suppose qu'avec des CAP on fait pas la même chose qu'avec des bacs pros, qu'est-ce que ça implique ?

F66 : Moi je pense que la 1^{ère} des trucs les plus importants c'est la relation avec les élèves, c'est qu'il y ait une relation de confiance et que faut arriver à se créer ça au début ça et avec les CAP c'est pas toujours facile parce qu'ils sont très critiques, et du coup après une fois qu'on a créé une relation de confiance tout fonctionne parce que, bah parce que voilà ils ont envie de travailler ... je sais pas si vous voyez là même si on est pas ... ils ont l'envie ils le font parce que ça leur plaît ce qu'on leur propose ça leur plaît parce qu'ils ont confiance en leur enseignant

du coup pour moi c'est la base de tout métier, du coup le 1^{er} truc qu'il faut construire c'est la relation avec le jeune, avec le groupe et que entre eux dans le groupe ça se passe bien.

E67 : Je pense que c'est au début qu'on y fait beaucoup attention, comment ça se passe, par quoi vous passez pour l'installer ?

F68 : Bah après ça c'est chaque enseignant c'est du relationnel, mais ... Moi en fait je les ai aussi je suis titulaire enfin je suis coordinatrice de la filière CAP et du coup je suis leur prof principale quand ils arrivent en CAP1 et du coup au début ils me détestent, je les ai en classe et en fait je suis super stricte super carrée, mais hyper juste, enfin je vais être ... dès ils rendent pas un truc je vais être ... pour que justement la relation, vous voyez ce qu'ils sont venus me dire « ah bah là on s'est fait engueuler tout ça », toute la 1^{ère} année en fait du coup je lâche rien, enfin je les ai surtout pas sur le terrain je les ai surtout en classe. D'ailleurs vous allez les voir les CAP1, bon si ça commence à venir, mais ça a mis là c'est depuis janvier que ça commence à bien se passer. Donc ouais être hyper, parce que si on est pas carré en fait ils font n'importe quoi en CAP, c'est dès qu'on a le dos tourné ils se lancent des trucs ... et encore là c'est encore arrivé l'autre jour ils étaient en pause pourtant en plus sur la zone de TP, je leur avais dit, et quand je reviens y a un collègue qui m'avait dit que ils avaient jeté un truc. Voilà comment ça se crée, je sais pas quoi répondre d'autre je dirais que c'est dans le relationnel ouais, moi je fais comme ça essayer d'être hyper rigoureuse et hyper carrée au début pour leur montrer que, et puis après commencer à lâcher du lest quand voilà. Et leur proposer des trucs intéressants, y a des trucs qu'on fait on parle de l'insertion professionnelle par exemple, du coup c'est pas du tout dans le temps de travail de notre contrat, il faut faire venir des professionnels là c'est samedi c'est du travail en plus, faut tous les inscrire. Du coup ça je le fais parce que c'est pour moi c'est un truc qui fait que eux ils sont contents et ils me font aussi confiance et en fait ils ont envie de travailler, bon là ce matin en l'occurrence ils avaient pas envie, mais sinon là ça fait un mois que en gros ils arrivent ils sont ... il fait nuit, ils sont en train de s'installer. Voilà bah là ils en avaient un peu marre ce matin, mais voilà quoi. Faire des choses aussi qui les motivent ça par exemple, leur faire confiance. Là du coup le plan pour l'installation des JPO, on a travaillé pendant 2 mois dessus après moi à chaque fois je reprenais le plan avec eux on passait du temps, voilà sur des trucs annexes au cours en fait, que ce soit pas ... après je sais qu'il y en a qui font ça, mais une progression ... s'ils proposent des choses moi je leur dis aussi au début de l'année « si vous voyez des choses dans le parc vous dites » quand ils sont force de proposition pourquoi pas là c'est eux qui décident s'ils repeignent ou pas que, voilà même pour eux, moi j'ai pas le savoir ... mais ça marche avec ...

E69 : Ouais donc en fait c'est leur proposer des poches où ils ont le droit de se mettre en responsabilité ?

F70 : Voilà c'est ça et là vous voyez c'est eux qui savaient, enfin au dernier TP quand on s'est arrêtés on a dit la prochaine qui fera quoi. *(pause)* Ouais je pense que ça ... après dès fois ça les énerve parce que par exemple ils sont à faire plein de choses différentes, c'est plus facile de les mettre tous à poser une rangée de pavés on le fait de temps en temps évidemment c'est pas tout le temps des TP comme ça. Mais du coup ils font et ils refont, ils l'ont refait huit fois quoi. Parce qu'au début ils commencent ils disent « ah nan c'est bien là ! » attendez du coup je me suis fâchée je leur ai dit « bah nan faut mettre un cordeau » « bah nan on s'en fout » enfin voilà. Du coup ils font, ils refont parce que, mais si j'étais tout le temps sur leur dos ils feraient pas eux-mêmes et enfin voilà je sais pas, moi ça me dérange pas de les faire faire et refaire, mais au moins c'est eux qui font plutôt qu'on soit là et en fait je pense qu'ils apprennent moins, là c'est eux qu'ils l'ont fait vraiment, après quand y a besoin je leur montre, mais ...

E71 : Est-ce qu'ils ont fait des stages arrivé à ce niveau-là ?

F72 : Ouais carrément. Ils ont fait, du coup ils ont 6 semaines même 7 semaines en CAP1 et ils ont là du coup ils ont eu ... 5 semaines 6 semaines en CAP2. Donc par rapport à l'apprentissage je crois qu'il y a un relais autour de 5 semaines je crois, on a comparé. Ce n'est pas énorme en fait, enfin la différence de pratique en fait elle est y a un peu, la seule différence c'est qu'au lieu ... en fait les 5 semaines de différence c'est que nous du coup on fait du TP.

E73 : Et c'est facile pour eux de trouver un stage ?

F74 : Ça va, j'ai jamais eu besoin, enfin à part des élèves vraiment qui mettaient pas de la bonne volonté, mais sinon en paysage franchement, y a toujours des gens y a besoin de main-d'œuvre y a besoin de, nan globalement ouais. On a jamais besoin d'aider c'est plutôt bon signe, alors qu'en Erasmus par exemple on trouve pour eux parce que sinon c'est pas possible.

E75 : Est-ce que vous savez pourquoi les jeunes viennent chez vous et pas en apprentissage ? Est-ce que y en a qui viennent chez vous et en fait qui repartent en apprentissage parce qu'en fait ça leur va pas ou est-ce qu'il y en a qui viennent de l'apprentissage parce que l'apprentissage leur a pas plus ? Est-ce que vous avez déjà des retours comme ça ?

F76 : Oui. Alors du coup je dirais que tous ceux qui viennent en CAP en CAP initial c'est aussi parce que les parents ils se disent qu'ils sont un peu jeunes y a cet argument-là de dire que ils sont un peu jeunes et que allez ils les voient mal aller directement en entreprise avec un patron alors que le jeune il sort du collège il a 16 ans en fait. Tous ceux qu'arrivent c'est, même moi en tant que parent je me dis à 16 ans surtout dans un métier qu'est physique où on sait qu'il y a

beaucoup de dos cassés voilà ils ont à peine fini de grandir, ça c'est l'argument de beaucoup de parents qui disent « bah voilà encore ... » Et puis ceux qui disent « nan moi j'aimerais bien ... » par exemple ceux qui viennent à la porte ouverte et qui disent « on va voir, lui il veut faire de l'apprentissage » et les parents veulent pas parce qu'en général c'est comme ça, du coup dès fois ils trouvent pas en fait les parents finissent par céder, mais ils trouvent pas de maître d'apprentissage, ça arrive ou alors ils cherchent pas bien et eux ils sont à peine motivés du coup le jeune le fait pas c'est les parents qui prennent le ...

E77 : Est-ce que vous récupérez en milieu d'année des apprentis qui rompent leur contrat ?

F78 : Nan ça on a jamais eu. Mais par contre l'année c'est pas l'année dernière nan c'est y a 2 ans ma première année quand je suis arrivée ici en fait depuis j'ai eu un petit bébé je suis partie en cours d'année du coup ils ont été un peu laissés, en fait du coup ils avaient plus de coordo, ils avaient plus de titulaires c'était des CAPA1, et du coup je suis partie au mois de février un truc comme ça mon petit il est né en mai et ... tout allait bien quand je suis partie ils partaient en stage eux juste après quand je suis partie ils sont revenus leurs maîtres de stage leur ont mis dans la tête voilà, et en fait ici ils avaient plus personne en face ici pour leur dire « bah non en cours d'année quand même, voilà à la limite t'iras après » parce que c'était des jeunes hyper hyper bon hyper ... et du coup en 3 semaines ils sont partis.

E79 : Ils sont tous partis en apprentissage ?

F80 : Ouais, deux. Enfin y en a un son maître de stage lui a demandé, lui a proposé là vraiment parce que c'était vraiment un bon de chez bon en CAPA puis en CAPA on les paye moins cher aussi enfin en fonction.... Nan, mais je pense que ça c'est le genre de truc qui arrive un peu tous les ans fin août, les jeunes qui sont bons on leur dit « allez viens, mais fais plutôt un apprentissage ». Nan attendez je dis n'importe quoi ils ne sont pas partis en cours d'année c'est juste que moi je les ai pas vus revenir parce que j'étais en congé mat. Nan ils sont partis entre CAPA1 et CAPA2. Mais quand même, ils ont ouais ... Mais moi je les ai jamais revus ces jeunes-là alors que ça se passait super bien, mais quand on est pas là, parce que ils auraient eu quelqu'un en face on aurait rencontré la famille je pense qu'ils seraient pas partis on leur aurait dit « mais tu sais il te reste 1 an, ton maître de stage il va te prendre tu négocies avec lui ». C'est d'ailleurs pas très correct de la part des maîtres d'apprentissage en fait. Parce que jusqu'à maintenant y avait pas les parcours mixtes et normalement quand on commençait un cursus c'est vrai que pour tout le monde pour la famille pour le jeune pour le groupe classe, en fait on s'est retrouvés avec une classe à 5.

E81 : Ouais ça fait petit groupe.

F82 : Bah oui c'était trop, nan c'était ...

E83 : Surtout qu'il y a une vraie dimension de travail d'équipe pour ce métier-là ?

F84 : Bah oui, nan, mais ça casse tout quoi, c'est ce que je vous disais c'est que là ça marche bien globalement ils s'entendent tous bien on a réussi à créer que voilà les gens ils se respectent. Quand on nous enlève deux élèves puis c'était des élèves moteurs, bon ça c'est très bien passé au final avec les cinq aussi, mais voilà c'était un peu ... Du coup ça nous est arrivé, mais en général dans les situations classiques où y a pas un départ de la coordinatrice, ça cumulait quoi.

E85 : Alors vous dites que c'était des bons jeunes, à quoi on repère des bons jeunes en paysage ?

F86 : Y en a qui vont être efficaces et qui vont savoir travailler tout seul et puis si on leur laisse un travail à faire tout seul on sait que ça va être fait de A à Z ça va être nettoyé puis y en a ils vont avoir des idées justement ça c'est le CAP des fois ils vont être ... encore là franchement ça va on a pas trop à se plaindre, mais des fois je vous dis quand ils ont fait quand ils ont renversé le pot là y en avait partout et au niveau du nettoyage c'était ... dans l'ordre enfin ils mettaient les mains partout ils avaient enfin les mains pleines de rouge du coup ils ont démultiplié le travail de nettoyage.

E87 : Du coup si je comprends bien un bon jeune c'est quelqu'un qui arrive à anticiper les conséquences de ses actes, à prendre en considération l'environnement ?

F88 : Voilà c'est ça. Qui vont avoir une logique.

E89 : C'est pas forcément quelqu'un qui est très bon de base techniquement ?

F90 : Nan pas forcément nan c'est vraiment quelqu'un qui va faire les choses logiquement. Des fois ils vont nous faire des ... je vous dis là là eux, si on n'était pas là, parce qu'on a l'impression que je suis pas là, mais je suis là quand même au final, ils auraient commencé par les détails quoi.

E91 : Oui genre mettre la colonne avec la lanterne ?

F92 : Voilà c'est ça. Ça c'est un petit détail, mais des fois ça va être scandaleux quoi. Ou même enfin ... Pour moi le problème c'est vraiment l'organisation de chantier la confiance qu'on peut leur attribuer, je trouve que des fois ... Enfin c'est juste pas possible enfin ils sont ouais enfin là y a encore trop à apprendre quoi.

E93 : Et alors qu'est-ce que vous attendez d'eux finalement à la fin des 2 ans ?

F94 : Bah justement ça là. Vous voyez je trouve que c'est plutôt réussi je suis plutôt confiante pour les envoyer sur le monde du travail je sais pas ce que vous en pensez, nan, mais c'est vrai je sais pas. Ils ont réussi à aller bon ... et justement à arriver à avoir le sens du travail, par exemple ce qu'ils ont fait tout à l'heure « ah bah oui on va prendre les bambous » et celui qui

va dire « ah bah on prend les bambous euh on prend ... » ça c'est pas bon quoi parce qu'avec un chef c'est pas comme ça que ça marche ça c'est des trucs où y a encore du travail ils prennent la confiance et du coup ils vont plus, c'est pas eux qui décident c'est pas leur parc d'ailleurs c'est pas le mien non plus, mais moi je le sais parce que j'ai déjà eu l'aval, vous voyez ? Et ça encore c'est pas tout à fait.

E95 : Ouais c'est les placements hiérarchiques ?

F96 : Ouais voilà rester, être à sa place. En fait pour moi c'est un peu comme être un bon citoyen quoi. Et ça c'est pas gagné parce que on part vraiment de loin enfin c'est vraiment, pour moi c'est le plus gros du travail. Et encore là vous allez voir les CAPA1 et ça y est c'est fini, mais ça aurait été intéressant de venir en début d'année pour voir un petit peu ... Faut leur laisser 3 semaines là quand ils commencent à se mettre et après. C'est des élèves qui sont globalement quand ils arrivent y en a aucun qui vient ... là parce que, enfin ceux qui sont où y a aucun problème ils vont en bac pro paysage quoi, c'est soit ils ont des grosses difficultés scolaires, enfin moi je dis souvent dans mes publics en gros à chaque fois j'en ai 50 % qui sont soit dyslexiques soit dyscalculiques enfin des gros problèmes de compréhension de voilà, soit y a des problèmes familiaux. Soit du coup ouais problèmes familiaux en général, soit vraiment des maladies par exemple là dans la classe y en a 2 du coup je pense qu'ils seront travailleurs handicapés, y en a 1 il est dyspraxique et y en a 1 il a le syndrome de Gilles de la Tourette là du coup dans les 2.

E97 : Et derrière est-ce qu'il y en a beaucoup qui vont en bac pro ou ils vont bosser, comment ça se passe ?

F98 : Jusqu'à maintenant y avait très peu qui continuaient en bac pro on avait à la limite 1 ou 2 élèves qui arrivaient à venir, y en a pas mal qui partent, l'année dernière y en a ... allez 3-4 qui sont partis en bac pro apprentissage du coup, et là cette année en fait ça change la donne puisque vu qu'on ouvre l'apprentissage potentiellement nos CAP y en a très peu qui vont en initial après un CAP quand même du coup on va, là dans la promotion sur les ils sont 10 sur les 10 va y en avoir ... allez 3-4 qui vont plus faire des formations courtes types CQP pendant 1 an et du coup les 7 autres sur les 7 autres y en a 1 qui veut faire en initial ici et les autres pourquoi pas ils vont postuler en apprentissage ici, mais dans ça y a ceux qui trouveront pas de du coup y en a qui seront pas pris parce qu'au niveau du niveau c'est chaud, au niveau du niveau en math en français pour rattraper le niveau bac ça va être compliqué, et ... y en a un qu'est déjà à son je sais pas combienième avertissement je sais pas, après honnêtement si ça se trouve il restera,

mais je peux pas dire c'est pas sûr qu'il reste tous et potentiellement il en reste 6 qui resteraient en apprentissage et 1 en initial.

E99 : Et ça correspond à ce qu'il se passe à peu près tous les ans ?

F100 : Bah nan c'est ce que je vous disais vu que là on ouvre ... Globalement je pense que de plus en plus y en a de plus en plus qui continuent vers le bac pro. Alors qu'avant vraiment les gens ils étaient en CAP y a ils allaient en CAP après ils travaillaient c'était fini et y avait plutôt un pourcentage de 10 % qui qui continuaient en bac pro et là maintenant ils continuent c'est jeune en fait ils sont jeunes ils ont même pas 18 ans y en a un qu'à 18 ans. Voilà donc globalement ils continuent tous au moins vers une petite formation de CQP juste pour gagner en âge et en maturité.

E101 : Et CQP quoi en général ?

F102 : Bois, taille de pierre, des choses comme ça.

E103 : Ah des trucs un peu complémentaires ?

F104 : Ouais complémentaires. C'est un complément de formation ils estiment pas, après ils ont ... ils ont chacun leur spécialité ils ont pas tous, quand je vous dis que je les laisse en autonomie, bon je leur ai refait faire 3 fois la chape, mais voilà quoi. C'est propre franchement. Typiquement niveau autonomie la différence elle est ... Après c'est très bon de ... Lui par exemple, le gars du parc voilà il lui fait une confiance aveugle c'est comme si c'était un salarié qui faisait partie de notre équipe d'encadrant, on peut lui dire ...

E105 : Oui c'est quelqu'un qui en poste va monter rapidement en responsabilités ?

F106 : Ah bah oui carrément, lui il deviendra conducteur de travaux dans 10 ans, il va faire chef d'équipe, il va être embauché, je pense peut-être classique et encore je pense pas nan je pense qu'avec tous les stages qu'il aura faits il va faire un BTS il va être embauché directement en chef d'équipe pour monter direct. Mais potentiellement c'est pas parce qu'ils ont pas fait un bac pro il peut y avoir ...

E107 : Ils peuvent se révéler dans l'activité professionnelle ?

F108 : Ah oui complètement ouais carrément. Bah typiquement ... le jeune, je sais pas si peut-être pas jusqu'à conducteur de travaux, mais pourquoi pas, mais un des deux jeunes qu'étaient partis donc je vous parlais qu'était un très bon CAP, lui potentiellement ... mais d'autres comme l'autre jeune je pense qu'il en a pas les capacités, peut-être que oui il fera petit chef sur le terrain il fera chef d'équipe, mais en organisation en logique, enfin vous avez vu pour faire un rond il est pas du tout ... enfin ça raisonne pas pareil.

E109 : Est-ce que ça sous-entend que ce type de logique c'est compliqué de l'apprendre ?

F110 : C'est ça qu'est un peu compliqué. En fait c'est ... mais après tout le monde à un diplôme de CAP c'est un diplôme d'exécutant c'est pas grave puisque de toute façon tout le monde n'est pas amené à, tout le monde ne peut pas être chef d'équipe de toute façon il faut bien des gens ... donc c'est pas grave, même Waren qui sera du coup je pense, enfin ses parents lui ont dit qu'ils vont demander le statut de travailleur handicapé pour lui, du coup il sera embauché il sera exécutant et il est très à l'écoute et y a aucun souci en fait.

(À propos de Guillaume) Lui typiquement il avait commencé, il avait commencé le bac pro, il a été en bac pro c'était un peu dur, il est pas très courageux, tout lui paraît toujours très long, et du coup on l'a pris, parce qu'en bac pro il fallait trop travailler du coup il a été en CAP ... au moins de février je crois, enfin en cours d'année.

E111 : Et tout à l'heure vous parliez de la protection physique dans votre métier, est-ce que c'est un gros problème du métier, et de quelle manière vous les préparez à ça aussi ?

F112 : Ah oui, et ben je pense qu'on n'est pas très bons ouais. Je pense vraiment que c'est un gros problème et notamment parce que ils sont jeunes. J'ai encore fait le constat lundi dernier quand j'étais en PPE avec eux y en a un qui me disait, c'est un élève qu'est hyper motivé enfin nous on, voilà il est à fond jusqu'au fond jusqu'au bout du monde il démonte il est là il porte très lourd, il est au taquet, il est très bien sur le terrain, il est efficace, mais du coup il est là « ah j'en ai marre on range toujours tout seul moi je vais vous envoyer mes factures d'ostéo » en fait c'est ça quoi il est déjà cassé il a même pas 18 ans. Mais je pense qu'on n'est pas très bons là-dessus, enfin je sais pas en tout cas ... je pense que généralement sans accuser les autres, mais au moins je pense qu'on peut faire mieux je pense qu'il faudrait faire des rappels à longueur de temps, mais ... vous avez vu comment c'est, et encore c'est des petits groupes, là je me permettrais pas de rester à la pause discuter parce que je les connais et que je sais ...

E113 : Oui c'est pas un groupe de 20.

F114 : Oui quand ils sont 16 ouais là on est ... ils sont tous dans le parc. Et puis que je le connais enfin quand ils sont 20 là on les a que en fait c'est des classes de 30 du coup on a des groupes de 16 enfin de 15 et 15 et du coup on les a qu'1 semaine sur 2 par exemple du coup on met plus de temps à les connaître, je les ai que en TP alors qu'eux je les ai 3 fois par semaine 3 demi-journées du coup je les connais ils me connaissent tout est la confiance est établie alors que quand c'est d'autres classes qui sont ... plus grosses du coup on coup on les connaît moins bien on sait ... Et du coup par rapport à ça je sais pas je sais pas comment on pourrait faire, mais moi je trouve ça scandaleux, c'est pour ça que je suis pas du tout pour l'apprentissage et que

quand les parents ils me demandent mon avis, enfin je trouve que c'est trop tôt, c'est trop tôt je trouve qu'ils se cassent le dos surtout qu'y a des entreprises qui font encore moins attention que nous, parce que nous ça reste des ... enfin là c'est là c'est la seule fois où ils ont un jour de TP, mais sinon c'est 3h de TP 3h de TP bon voilà même s'ils font pas tout bien, ils vont pas se détruire le dos, quand c'est 40h 45H quand ils ont 16 ans. Moi je le vends pas comme ça enfin je sais que ça rien à voir avec les postes les machins c'est vraiment, au fond de moi je me dis que c'est pas stratégique même si en effet je pense qu'en productivité je pense que ils vont poser moins de pavés à l'heure que quelqu'un qu'aura été en apprentissage, au moins ils auront grandi sans avoir mal au dos, et encore c'est pas parfait.

E115 : Du coup qu'est-ce qu'ils apprendraient de différent, à part de la rapidité, en plus en entreprise ?

F116 : En fait moi je pense que ça dépend vraiment de l'entreprise dans laquelle ils sont et c'est un peu la roulette russe, on peut tomber sur des entreprises où ils feront manœuvres et ils vont porter que des brouettes et en effet vaut mieux avoir vaut mieux du coup rester en initial parce que là les tâches varient ils ont plus d'autonomie, là ce qu'ils font, du coup ils sont obligés de se mettre d'accord, ils sont chefs d'équipe ils sont obligés de gagner en autonomie ça c'est sûr que y a aucune entreprise qui le fait, ça c'est ... Après y a des entreprises qui vont être très bien qui vont leur dire « bah viens, viens avec moi là-dessus parce que tu vas apprendre ça » alors qu'ils l'ont jamais vu ça va tourner de chantier ils vont leur laisser des responsabilités quitte à faire et refaire ça, si y avait que des maîtres de stage comme ça pour moi l'apprentissage en terminal une fois qu'ils sont bien formés c'est parfait c'est le meilleur moyen d'apprendre. En l'occurrence c'est pas le cas en général, la majorité du temps ils prennent des apprentis justement pour faire de la main d'œuvre sur le chantier y a le chef d'équipe l'autre.

E117 : Quand vous allez en visite de stage en entreprise, qu'est-ce que vous observez en termes de pratiques pour les jeunes qui sont ici ? Est-ce que quand ils sont comme ça sur des stages courts est-ce qu'ils font pleins de trucs ou est-ce qu'ils font effectivement pousser des brouettes ... ?

F118 : Vous pourrez leur poser la même question, mais ça dépend des maîtres de stage encore une fois, y en a qui vont dire « mais c'est horrible j'ai désherbé » enfin qui sont, y en a qui vont en mairie bah en mairie allez ... 90 % même du temps même si le stage il était bien et que le gars il a essayé de le faire tourner les tâches globalement y a 90 % de désherbage en mairie donc il fait du désherbage, même si le moment « ah bah c'est bien c'est intéressant tu vas planter

les annuels » sauf qu'ils plantent les annuels 1 journée 1 demi-journée, mais c'est comme le travail comme ça, en fait c'est pas ... Et en entreprise pareil ça dépend, y en a qui sont, y a des maîtres de stage qui vont être hyper bien et puis justement ça va être comme s'ils étaient chefs d'équipe et que c'était un ouvrier et qu'ils le traitent pas en stagiaire ils vont lui dire « tiens bah fais un peu de ça fais un peu de ça » sur un chantier ils vont faire un peu de tout et y en a d'autres ça va être catastrophique quoi ils vont dire « tiens on a besoin en entretien tu vas faire de l'entretien » et il peut faire de la tondeuse pendant 3 semaines quoi et ça c'est la même chose en apprentissage.

E119 : Y a une question qui m'interroge par rapport à la haie, y a quand même une notion d'esthétique, une notion d'harmonie et cætera, comment on leur explique ça ? Parce que moi j'ai l'impression qu'ils apprennent parce que le prof leur dit que ça c'est harmonieux ou esthétique ça, ça l'est pas, qu'ils se collent à ça par imitation, mais est-ce qu'on arrive à faire un cours là-dessus, est-ce qu'on arrive à le didactiser, parce c'est quand même une grosse part du métier ?

F120 : Surtout là en CAPA, si on prend par exemple au niveau du référentiel on est pas du tout là-dessus, ils sont vraiment exécutants ils ont pas ... ouais même si ils ont dans un petit massif ils mettent bien les plants ...

E121 : Moi j'ai même vu quand ils passaient la tondeuse il fallait qu'ils aient une certaine notion de l'esthétique.

F122 : Là c'est compliqué parce que vous, pour moi c'est exactement la même chose que quand on éduque un enfant, comment on fait pour que notre enfant finalement il arrive complètement à huit ans à s'habiller tout seul et puis pas mettre ... enfin à s'habiller à choisir ses vêtements tout seul et qu'il arrive à les choisir à peu près correctement, ça c'est subjectif, on va dire ça ... parce que la beauté elle est subjective quelqu'un qu'est bien habillé c'est pas la même chose pour tout le monde, et c'est marrant ... du coup en bois ce que je trouve beau eux ne trouvent pas ça beau enfin, c'est pour ça que moi je suis souvent à dire « bah écoute ... » des fois c'est pas possible par exemple ça c'est pas aligné c'est pas possible c'est les règles, voilà, et après ... eux bon là ils ont fait ça bien là ça me convient, mais des fois aux CAPA, l'autre prof qu'était là avant il m'a envoyé les photos avant qu'il parte en retraite de ce qu'il faisait ... moi ça me plaisait, mais pas du tout je trouvais ça horrible il mettait huit types de paillages différents enfin vous voyez comme dans les jardins avec les paysagistes c'est horrible y avait aucune harmonie bon là je trouve que ça va, bon moi j'aurais pas pris les galets bleus par exemple je trouve ça horrible, mais ... eux ils c'était important pour eux le galet bleu, voilà quoi c'est un compromis

c'est, après moi je peux pas leur dire « nan bah les galets bleus c'est pas beau » y a des gens qui les aiment bien en fait dans leurs clients y aura tout.

E123 : Ouais, donc vous vous insistez sur les règles, l'alignement ?

F124 : Les règles et puis que ce soit bien fait et puis leur dire par exemple le pont quand on a placé la chape je leur ai dit « non non stop là elle est pas bien placée » ça c'est important ouais que ce soit ça fasse un jardin qui est fonctionnel pratique voilà.

E125 : Et la fonctionnalité comment ça s'enseigne ?

F126 : Après y a des règles par exemple c'est un pas voilà donc soit on ... pour arriver sur une terrasse on peut pas mettre ... Ouais ça c'est des règles ...

E127 : Et ces règles qui est-ce qui les édite ?

F128 : Euh ... Bah par exemple les pas japonais c'est un cours, et du coup y a un cours sur les pas japonais, ça c'est ma collègue du coup qui fait les CAPA1 elle donc Mme. P. qui l'année dernière a vu avec eux les pas japonais et qui a vu les règles pour mettre les pas japonais quoi et c'est pour ça d'ailleurs qu'elle a corrigé parce que ... Y a des règles et après au niveau de l'esthétique moi des fois je donne un peu mon veto je dis « nan là vraiment c'est too much je trouve ça ... » quand vraiment je me dis au niveau faut que ça rentre dans ... parce que y a quand même plein de gens qui vont voir aux portes ouvertes faut pas que ce soit catastrophique, donc des fois je vais dire, mais honnêtement cette année c'est pas trop mal. Y a des autres années, celle-là oui on va faire, mais même, mais même avec Mme. P. des fois elle leur dit de faire des trucs sur ... et moi, mais j'aime pas du tout quoi, enfin c'est ... vraiment la beauté, bah Mme. P. elle a plein de Bouddha dans son jardin et même elle a plus 50 statues 56 Bouddha des Bouddha roses elle a acheté un Bouddha vert peint en vert là ... C'est hyper subjectif moi je trouve ça horrible je mettrais jamais ça chez moi chez moi c'est hyper naturel y a des graviers ça fait un peu plus jardin à l'anglaise.

E129 : Faut qu'il y ait en fait une part personnelle dans l'aménagement ?

F130 : Bah ouais en fait. Mais du coup moi j'essaye de pas ... en tout cas me dire que mes goûts c'est la vérité je me suis voilà ils sont nombreux si eux ils arrivent à se mettre d'accord je pense que ça représente une majorité de la population. Voilà et on peut pas leur imposer et leur dire ... Mais l'année dernière je m'en rappelle elle, on avait fait un rond, je sais pas elle avait fait dessiner le signe du ying et le yang au milieu de mon rond alors que moi c'était un style plus comme ça en mode paysager petit jardin, le ying et le yang en plein milieu de mon truc j'étais

là, bon bah ok je lui ai dit « c'est bien c'est bien ! » je m'en fous c'est pas mon jardin quoi, mais moi j'aurais pas fait ça je trouvais ça plus moche après. Bon après tu vas pas dire aux élèves ça.

E131 : Est-ce qu'une fois que vous avez eu le concours vous avez eu une formation pédagogique ou une formation d'enseignant ?

F132 : Ouais moi j'ai fait beaucoup beaucoup trop nan nan je rigole, nan nan ça va par rapport à d'autres profs qu'on pas eu le concours et tout je suis arrivée dans mon établissement vu que je montais la filière c'est d'ailleurs pour ça que maintenant que je connais tous les, j'ai fait 2 ans de formations jeune enseignante en fait mon établissement à ils ont investi dans moi donc j'ai eu 12 semaines de formation, je crois donc la formation pédagogique apprendre à connaître comment ça marchait avec les postes les concours les syndicats enfin vraiment hyper complet y a des trucs qu'étaient chiants, mais globalement c'était intéressant, le truc c'est qu'à la fin j'ai eu mon concours du coup j'ai réenchaîné par 2 ans de formation parce que j'étais en tant qu'externe du coup j'ai fait 4 ans du coup depuis je fais plus de formations parce que j'ai trop mangé.

E133 : Et qu'est-ce qu'ils vous transmettaient pour la formation pédagogique ?

F134 : Du coup on avait ... donc normalement les 2 trucs c'est ils préparent aussi à l'inspection, donc apprendre à faire une progression comment évoluer apprendre à faire une évaluation par compétences voilà, après ça c'était vraiment la théorie après c'était bien d'avoir la théorie au début depuis je me suis quand même beaucoup écartée.

E135 : Ouais, y a une réappropriation après ?

F136 : C'est trop théorique et c'est impossible, déjà en temps, donc nan on faisait si on faisait ce qu'ils nous disaient de faire tous les ans comme on a fait pour l'inspection faudrait y passer 80 heures semaine en plus de tout ce qu'on a, c'est pas possible. Ils demandaient de faire séance par séance, par exemple un TP comme ça faut le millimétriser « on commence 5 minutes de briefing » ... nan, mais c'est vraiment ils vont trop loin, après moi par contre j'ai toujours mes progressions et je m'en sers encore un tableau Excel avec quelles séances on fait, mais après on cale on adapte je vous dis on adapte un peu plus pour leur laisser de l'autonomie de la prise d'initiatives parce que c'est un truc pour moi c'est important qu'ils grandissent.

E137 : Et la météo c'est pas un facteur qui vient chambouler les progressions ?

F138 : Si après du coup notre autre lycée on avait pas j'ai passé mes 4 premières années vraiment tout le temps dehors et là maintenant y a le tunnel du coup quand vraiment on ... surtout en CAPA, je sais pas si vous savez ils ont tout un module projet bois. En gros ils ont ... y a 3 gros aspects y a la création donc la création ça peut être sous le tunnel parce que c'est ça

là ils font un truc dehors parce que c'est les portes ouvertes, mais pour s'entraîner du coup c'est sous tunnel donc c'est pas trop mal niveau temps, l'entretien donc là c'est dans le parc des fois on fait des partenariats avec d'autres endroits comme le L. voilà, et du coup après moi j'appelle ça projet ou projet bois et ils ont fait, d'ailleurs y avait ça qu'il fallait qu'on fasse. Et du coup des fois en début de semaine en fonction de la météo je vais leur dire « bon du coup, là allez on priorise ça on va commencer en projet, on va passer à l'atelier ».

E139 : Donc l'atelier, ça reste un repli si besoin ?

F140 : Ouais voilà, sauf que globalement on va pas par exemple aujourd'hui il fait un temps de merde, mais bon c'est prévu et puis c'est comme ça. Et puis des fois y a un CCF qu'arrive il me faut tant de séances de préparation et puis c'est comme ça le planning fait qu'on a pas le choix, du coup ils ont fait ça, d'ailleurs il faudrait ce serait on aura jamais le temps de tout faire aujourd'hui c'est pas possible, ils ont fait ça donc l'idée c'est normalement de les vendre aux portes ouvertes donc c'est des ...

E141 : C'est comme des photophores ?

F142 : Nan là du coup c'est pour mettre comme des p'tits pots de yaourt avec une p'tite plante à chaque fois et à accrocher à une suspension végétale quoi y a l'autre truc derrière je sais pas si vous le voyez bien ... Là y a la petite cabane à insectes, ils ont chacun fait un projet en fait là vous avez c'est eux qu'ont choisi moi je leur ai proposé des projets. C'était hyper dur c'est eux qu'ont choisi pourtant on a fait les coupes avec la scie radiale. Voilà y a y en a 2 comme ça, celui qu'est derrière c'est pareil c'est une suspension c'est comme un cache-pot en fait, mais ... Bah c'est joli nan ? Et du coup y a celui-là. Et du coup l'idée c'est de les vendre demain, mais pour ça il faudrait que ...

E143 : Ils soient finis ?

F144 : Ouais on les vendra bon on va pas se ... Voilà voilà, je sais plus pourquoi je parlais de ça.

E145 : Je sais plus, si parce qu'on parlait de comment gérer la météo. Enfin la météo, la saisonnalité aussi, parce que j'ai fait un CFA avant et ils me disaient que c'était plus difficile parce que quand c'était l'heure de la tonte c'était la tonte et puis si il pleuvait il en faisait pas si ça bourrait trop. C'était plus complexe alors que je me dis là comme vous les avez tous les jours c'est peut-être plus facile pour switcher ?

F146 : Ouais ouais nan ça ça va y a pas trop de ... comparé à avant je trouve que c'est quand même, et puis les périodes sont quand même la tonte on peut quand même en faire dans une grande partie de l'année.

E147 : Ouais, mais la taille par exemple ?

F148 : Ouais, mais y a quand même 4 mois dans lesquels on peut faire de la taille donc sur les 4 mois surtout qu'ils ont pas de périodes de stages l'hiver en général on a bien ... et après au printemps ça avance hyper vite je regardais l'emploi du temps il suffit de faire des sorties des fois on va entretenir un autre endroit en fait en CAPA2 c'est hyper rythmé avec les préparations des concours ils ont 2 CCF du coup ils ont le CCF bois, enfin je dis bois, mais en fait c'est réparations par exemple entretien des bandes et des structures bois des pergolas ce qu'ils sont en train de faire actuellement ça ils s'entraînent on a pas d'entraînement spécifique en fait, mais au fur et à mesure avec le projet bois ils sont tous obligés d'avoir poncé du bois peint ou lasuré.

E149 : En fait c'est un peu les gestes de base pour bricoler ?

F150 : Pour bricoler exactement ouais c'est ça. Et après y a entretien des réseaux ça il faudra qu'on fasse un TP spécifique là-dessus.

E151 : Les réseaux c'est les canalisations ?

F152 : Les regards, les canalisations arriver à ...

E153 : A déboucher un tout-à-l'égout ?

F154 : Ouais voilà. Vider un regard de tout ce qui s'est accumulé dedans. Ca. Et pareil on va faire un peu ce qui est structure métal aussi, donc pareil arriver à poncer gratter les joints pourquoi pas refaire un joint. Et ça c'est le prochain CCF. Parce qu'au début de l'année en fait ils étaient en CCF plantations donc on a fait mal de plantations.

E155 : En fait c'est un peu remettre de la polyvalence dans le CAP aussi ?

F156 : Ouais c'est ça et puis que ce soit la personne qu'arrive un peu avec chacun avec ses affinités, y en a qui vont être très bon bricoleurs y en a qui vont être très bons à l'atelier y en a qui vont être, chacun aura ses capacités, d'autres très bons en maçonnerie d'autres ...

E157 : Finalement c'est un peu l'employé municipal aussi, celui qui a cette capacité à intervenir un peu sur tout.

F158 : C'est ça ouais, mais aussi en entreprise quoi. Monsieur L. donc c'est lui qui coordonne 2^{nde} 1^{ère} terminale et du coup les coordinateurs pédagogiques ils sont chargés de tout ce qui est conventions de stage rubans pédagogiques avec les CCF tout ça, en CAPA c'est moi donc pour la partie pédagogique et coordinateur technique c'est Mme. P. Et technique elle, elle se charge un peu ... bon le poste est pas défini on est en train de le redéfinir aussi, mais du coup la partie relation avec les professionnels, pourquoi pas la partie récolte quand y a des chantiers c'est elle qui récolte tout ce qui y a toutes les demandes et qui ... Et du coup le MAF on est en train de se dire que l'année prochaine ce soit elle qui fasse parce que normalement ça fait partie de son

poste. Bah plutôt ouais ou ... ils sont tous c'est des journées entières dehors ils ont bouffé comme 4 en fait c'est des journées de 10h. Et tous en fait on regarde les promos entières même celui qui est ... ils ont beau mangé à la cantine comme 4 ils passent leur journée dehors.

E159 : Et puis ils portent des charges lourdes.

F160 : Ouais ouais c'est fatigant, mais c'est bête, mais même moi qui suis pas qui suis pas à porter tout ça en fait rien que d'être dehors toute la journée dans le froid notre corps enfin vous avez vu comment vous êtes c'est hyper énergivore, et vous allez voir la taille de M., tout le monde est là « bah dis donc ... » nan, mais c'est vrai franchement c'est impressionnant on marche on est debout toute la journée on ... et tout ça c'est un des aspects ... mais en fait si j'y réfléchis sur les 3 promos y en a 1, celui qui est venu me voir tout à l'heure là où je me suis trompée avec sa carte d'identité, c'est peut-être le plus et encore il est pas c'est peut-être le plus costaud de toute la filière donc des 5 classes quoi, et tous les autres ils sont tout penauds y en a plein des petits dynamiques aussi.

E1 : Est-ce que vous pourriez me dire quel est votre parcours scolaire et professionnel et comment vous êtes arrivée dans l'établissement ?

P2 : Moi j'ai une formation, à l'origine, un bac scientifique, un BTS qui s'appelait à l'époque entreprise de jardin et pépinière, il n'était pas scindé le paysage à l'époque. J'ai ensuite travaillé 5 ans dans une entreprise de paysage au bureau plutôt, au bureau d'étude dessin de jardin, devis, etc. et puis j'ai toujours été attirés par l'enseignement, mais bon voilà, je me voyais pas aller à la fac et puis peut-être après je sais pas. Et puis c'est vrai que quand j'étais en entreprise je m'occupais aussi des stagiaires et c'est vrai que mon patron me disait souvent : « je te verrais bien prof » , voilà, puis quand j'ai eu l'opportunité de rentrer à Bardane je suis rentrée donc à Bardane en 1993, 15 jours après la rentrée d'ailleurs puisque en fait ils étaient à la recherche d'un enseignant depuis le mois de mai, ils savaient qu'il y avait un départ à la retraite et déjà à l'époque c'était compliqué de trouver des enseignants techniques. Donc j'ai commencé à Bardane, et en fait je suis arrivée dans les années, 93, enfin 90, où il fallait une licence pour enseigner, pour être contractualisé, licence que je n'avais pas évidemment et à l'époque il n'y avait pas de licence professionnelle donc j'ai fait une, via l'organisme de formation, d'enseignement agricole privé vu qu'on était plusieurs dans ce cas-là, j'ai fait une licence qui n'a rien à voir avec le paysage, l'administration, l'économie et sociale. Et puis seulement après quand le concours a été ouvert puisqu'on n'a pas des concours ouverts très souvent et j'ai eu ensuite le concours en 2002 où 3 pour être professeur certifié, voilà un petit peu pour le parcours.

E3 : Ok , et alors du coup vous avez enchaîné en fait le bureau d'études et l'entrée à Bardane ?

P4 : Voilà c'est ça, bon après j'avais aussi un mari qui était paysagiste donc ça me permettait d'être toujours en lien avec le terrain, et moi j'ai plus travaillé en bureau, dans les années 89/90, c'était le tout début de l'informatisation donc à l'époque j'avais aussi fait deux spécialisations après mon BTS sur de la gestion informatique, des choses comme ça, mais maintenant, bon, c'est complètement déconnecté de ce qui se passe aujourd'hui, mais enfin qui m'avait permis à l'époque, puisque mon patron avait une dizaine d'années de plus que moi, mais bon, il avait évidemment jamais vu un ordinateur. Donc voilà j'ai commencé plus à mettre en place, il existait pas de logiciel spécifique au métier de paysagiste, donc a créé des bibliothèques de

plantes de choses comme ça pour pouvoir faire les devis plus rapidement sur Word à l'époque. Donc voilà j'ai commencé plus au bureau en faisant un petit peu tout en fait quand je suis arrivée dans l'entreprise il y avait 5 salariés et quand j'en suis partie 5 ans après il y en avait 30, voilà j'ai vu toute l'évolution et petit à petit j'ai pu vraiment me spécialiser sur le dessin de jardin, mais à l'origine j'étais apprentie aussi, j'ai fait un petit peu de tout ce qui m'a permis de bien comprendre aussi comment fonctionnait une entreprise.

E5 : et alors quand vous êtes arrivée à Bardane comment ça s'est passé parce que c'est pas tout à fait le même métier d'être paysagiste et de devenir formateur

P6 : et ben non, et ben voilà on a pas de formation... Alors maintenant il existe un parcours pour les jeunes enseignants avec des semaines de formation, là en fait à l'époque c'est pas comme ça donc je suis arrivée j'ai vraiment été je dirais coachée entre guillemets par un enseignant qui est parti à la retraite dans les années 2000, qui avait de l'expérience, qui m'a, je me rappellerais toujours du premier cours, accompagnée dans la classe, présentée aux élèves qui étaient d'ailleurs plutôt plus âgés parce que à l'époque c'était le BTA et donc ils avaient déjà assez souvent un BEP avant, ils étaient plutôt près de la vingtaine, et puis j'ai tout appris comme ça sur le tas et même à construire des cours. Je dirais au départ c'était un petit peu au feeling je m'appuyais vraiment sur mon expérience professionnelle et puis ensuite, bah la première année j'ai eu aucune formation, et puis j'avais pas le temps, en plus je suis arrivée en cours d'année, la rentrée était faite, et c'est seulement à partir de la deuxième année j'ai pu avoir une ou deux semaines de formation ponctuellement sur comment construire un cours, comment construire une évaluation, voilà, et j'ai vu un inspecteur qu'au bout de deux ou trois ans. Puisque de toute façon je ne pouvais pas être titularisée quand j'avais pas ma licence. C'est vraiment à l'époque... je sais que c'était plus des démarches personnelles de s'intéresser à la pédagogie, de se former, de lire et puis de surtout s'appuyer sur les anciens professeurs c'est vrai qu'il y avait vraiment, enfin du moins sur Bardane il y avait vraiment des connaissances qui se transmettaient il y avait vraiment un travail d'équipe quoi donc j'hésitais pas à leur demander si j'avais un souci en classe où de relire un devoir si, voilà, au début ce qui est difficile forcément c'est de gérer le temps par exemple que les élèves vont consacrer à répondre à une question, comment on formule des questions, enfin voilà toutes ces choses-là et puis même les programmes sont... on va avoir 60 heures, mais sur le programme on a deux lignes donc après à nous d'interpréter, de développer tel point donc voilà moi je me suis vraiment appuyée sur les anciens et j'ai vraiment eu de l'aide systématiquement quand j'en ai eu besoin. Et puis après donc au fil du temps bah je faisais une semaine où deux de formation je dirais à l'IVAP, voilà,

une semaine par an ou deux et c'est seulement quand j'ai obtenu le concours en 2003 donc finalement ça faisait une dizaine d'années déjà que j'enseignai que là dans le parcours du concours on avait 7 semaines de formation obligatoire donc là ça m'a permis, éventuellement de remettre un peu en cause des choses qu'on faisait où de modifier et au bout d'un moment est arrivée bien sûr l'informatisation, voilà, entre les premiers devoirs qu'on écrivait à la main je m'en rappelle, qu'on photocopiait quand même, et petit à petit on s'est mis à faire des devoirs sur un tableur, enfin sur un logiciel de traitement de texte, et puis après on a eu la tablette mail il y a 7/8 ans là qui ont encore complètement révolutionné les choses.

E7 : Ça fait 7 ans que vous avez les tablettes à Bardane ?

P8: Oui, ça fait 7 ans, on était dans les tout premiers, évidemment au départ je m'en rappelle on a distribué un pack en disant « bah écoutez-vous en faites ce que vous voulez », voilà, parce qu'on était pas tous accros quand même à l'informatique, et puis moi j'avais jamais vu un écran tactile ni rien. Et puis la deuxième année ils nous ont demandé de faire l'appel avec, on était forcément obligés de l'emmener en cours pour l'appel et puis la deuxième année de remplir le cahier de textes enfin bon petit à petit on a bien compris qu'il fallait peut-être qu'on s'y mette même si on peut pas nous imposer... Et puis bon bah là avec les histoires de confinement et autre c'est vrai que c'était un outil... Et bon donc petit à petit on s'y est mis alors avec là aussi des formations en interne et puis bah encore entre nous. On a la chance sur la filière paysage d'avoir un collègue qui est ingénieur agronome et qui a travaillé dans l'informatique aussi, il est passionné donc il nous donne pas mal de clés et puis on apprend beaucoup tous seuls, malheureusement on y passe du temps, mais c'est vrai que pour nous les enseignants techniques, on travaille quand même avec de l'image c'est vraiment un super outil pour ça parce que avant c'est vrai que quand on montre une photo de plante, en noir et plan, sur un rétroprojecteur c'était pas toujours.. ou un plan de jardin, on peut pas dire que c'était toujours d'une grande clarté.

E9 : Vous avez quel niveau de classe là à part les CAPA ?

P10 : Moi j'ai les CAP et les Bacs pros les trois années, seconde, première, terminale puisqu'on a pas de BTS aménagement paysager à Bardane. Quand on l'a demandé à l'époque on nous a donné la gestion et protection de la nature et puis ils ont donné aménagement paysage à SH.

E11 : J'ai l'impression que les CAP c'est un fil un peu particulier, c'est pas tout à fait les mêmes élèves qu'on retrouve en bac pro. Vous comment ça se met en place dans vos cours ?

P12 : Alors le CAP est arrivé aussi assez récemment je dirais 6 ans 7 ans. Avant en fait le parcours c'était plutôt BEP, c'était 2 ans de BEP et puis après 2 ans de bac pro. Quand ils ont

remis le bac pro en 3 ans bah disons que il y avait des jeunes qui en fin de troisième avaient vraiment des difficultés avaient pas forcément envie de partir sur un parcours de trois ans, ils avaient déjà redoublé vu l'âge et donc nous il nous manquait vraiment... Le CAP avait continué d'exister, mais plutôt dans les CFA, et donc on a pu obtenir l'ouverture de ce CAP en formation initiale donc pour des jeunes sortants de troisième il y a peut-être 6 ans, je vois pas le temps passer, mais c'est pas si vieux que ça. Donc c'est vrai que bon il y a pas forcément grand monde au début pour avoir envie d'aller enseigner en CAP puis bah ça s'est fait bah on a dit on prend chacun un petit peu en fonction de nos compétences, c'est comme ça que je me suis retrouvée à avoir la reconnaissance des végétaux et puis ce que j'appelle la vie de l'entreprise, sachant que j'avais déjà normalement toutes les heures sur les bacs pros donc j'ai dû retirer 2h en bac pro quelque part et puis il y avait des jeunes collègues, c'est pour ça que c'est plutôt madame N. (Constance) où des jeunes collègues, c'est un peu toujours ceux qui arrivent en dernier qui récupèrent entre guillemets les choses qui sont à mettre en place, qui ont accepté de.. Et notamment une prof d'enseignement général qui elle arrivait de la banlieue parisienne, donc qui avait connu des lycées agricoles, mais avec des publics vraiment plus difficiles que le nôtre et qui a accepté au départ de mettre en place la formation et de coordonner la formation. Puis quand madame N. est arrivée récemment bon elle a repris la suite. Mais en fait moi j'aime bien aussi ce public ils sont attachant c'est complètement différent, mais ça permet de les avoir en petit groupe et ça permet une autre forme de travail sachant que des fois en seconde pro on a des jeunes qui seraient mieux en CAP et inversement on a parfois un ou deux CAP qui rattrapent le bac pro et suivent sans trop de difficulté. C'est pas toujours facile à la fin de la troisième, les parents et les enseignants d'ailleurs qui conseillent les formations connaissent pas forcément ces deux types de parcours.

E13 : Et quelle est la différence entre les deux ?

P14 : Je dirais que par rapport au projet du jeune le parcours CAP c'est un parcours beaucoup plus pratique pour des jeunes qui ont plus de mal à se concentrer longtemps en classe, qui apprennent beaucoup plus par le geste. Il y a donc moins d'enseignement général, forcément puisqu'ils passent plus de temps sur le terrain donc on peut apprendre à faire des math, etc. sur le terrain de façon différente. Et surtout en terme d'évaluation c'est un diplôme où ils ont quasiment que des évaluations orales en fait, enfin ils ont assez peu d'écrits où en tout cas les épreuves qui sont écrites représentent pas beaucoup en coefficient par rapport à l'obtention du diplôme. Donc ça correspond mieux à un profil de jeune qui parfois ont besoin de ces deux années-là pour prendre confiance et qui parfois peuvent rattraper le bac pro. Alors par contre

après un CAP on peut pas forcément poursuivre en bac pro. En tout cas c'est pas pour des jeunes qui plus tard voudraient éventuellement faire un BTS. C'est vraiment former des ouvriers qualifiés, voire avec un BP derrière des gens qui seront peut-être un jour responsables d'équipe, de petites équipes où pourquoi pas à leur compte. Alors que le bac pro bah il y a toute une partie un peu généraliste comme disent les inspecteurs ça reste un bac quand même, culturel, qui fait que derrière ça ouvre des portes sur l'enseignement supérieur, le BTS voire des licences pros. Donc au final quelqu'un qui s'arrête après le bac pro et quelqu'un qui s'arrête après un CAP BP vont être tous les deux ouvriers qualifiés sur le terrain voire être capables d'encadrer des petites équipes. Mais c'est sûr que les parcours sont différents et s'adressent à des jeunes différents et en plus nous à Bardane l'autre différence qu'on met en avant c'est le fait des effectifs, en bac pro j'ai des classes de 29 par exemple en seconde pro. Forcément en terme d'aide, même quand on est en classe on peut plus facilement circuler, aider un groupe de 10 où 12 plutôt qu'un groupe de 29, surtout en terme de suivi. Et ça c'est propre à notre lycée, on peut très bien faire une classe de 24 CAP si on veut où bac pro à 24 si on voulait aussi.

E15 : Ok donc c'est un choix de l'établissement en fait de faire des petites classes de CAP

P16 : Voilà c'est un choix de l'établissement puisque nous on a des quatrièmes troisièmes de trouver quand même un débouché pour nos troisièmes qui sont les plus en difficulté et qui sont pas forcément capables de partir sur un bac pro en trois ans, parce que ça impressionne tout simplement, il y en a qui n'ont pas encore envie de passer trois ans à l'école. Donc le CAP c'est une étape intermédiaire sachant que parmi nos CAP selon les années on en a toujours qui continuent vers un BP où parfois qui rattrapent un bac pro aussi c'est pas impossible. Des fois c'est des jeunes qui ont connu un tel échec où un tel découragement au collège qu'ils ont besoin de ces deux années pour reprendre confiance. Hier on était en rendez-vous dans le cadre de la MDPH avec un jeune qui a une ABS, qui a fait ses deux années de CAP à Bardane puis que j'ai maintenant en seconde pro, et là le médecin me fait « mais finalement quelle évolution » alors là c'est sûr que en repartant en seconde pro il a pratiquement 18 ans il se retrouve avec des jeunes de 15 ans, mais finalement ça le met en confiance, il a besoin de ça, et bah du coup les jeunes de seconde qui arrivent juste, ils ne connaissent rien au paysage bah ils s'appuient sur lui aussi et ça l'a vraiment ouvert ça lui a vraiment donné confiance. Je sais pas au final si il va tenir deux ans et demi et qu'il aura son bac au final, mais pour ce jeune-là qui était pas prêt à rentrer dans la vie active après ses deux ans de CAP, quelle évolution disait le médecin entre le moment où il est sorti du collège en troisième et puis le moment aujourd'hui où, voilà l'autre jour il y avait une conférence sur osons la différence là, l'acteur a pris un élève au hasard c'est

tombé sur lui, il y a trois ans il serait même pas descendu des gradins, il est descendu, il a joué le jeu, c'est vraiment en terme d'épanouissement personnel, après il a ses problèmes de dyspraxie, etc. il est toujours lent donc c'est vrai que pour être adapté au monde professionnel ce sera peut-être compliqué, mais il y a quand même une sacrée évolution et c'est déjà énorme.

E17 : Et est-ce que vous avez une idée en terme de chiffre de quel pourcentage de jeunes vont travailler après un CAP dans votre établissement où combien vont au contraire réussir à continuer vers un BP où en bac pro

P18 : C'est assez variable, d'une année sur l'autre, par exemple l'an dernier on avait vraiment un groupe avec un jeune très très moteur qui faisait même réviser ses copains en internat, qui avait vraiment réussi à motiver tout le monde pour en faire plus et au final on en a, il n'y en a qu'un qui est allé dans la vie active, on en a 90 % qui ont poursuivi soit vers un BP soit vers un bac pro, et puis il y a des années comme cette année, je pense que ce sera beaucoup moins, ce sera que 50/60 % où alors certain vont vraiment peut-être changer de métier parce que derrière ça il y a aussi le fait de « est-ce que j'ai fait le bon choix est-ce que réellement ça me plaît de faire jardinier, des fois les problèmes ça va au-delà de l'apprentissage, c'est aussi, bon je parlais de confiance et autre, il y en a qui se rendent compte que finalement c'est pas du tout pour eux le monde agricole, que travailler dehors c'est pas du tout quelque chose qui leur convient. Alors le mieux c'est de les réorienter dès qu'on s'en aperçoit, mais des fois les parents veulent pas et il sait pas forcément ce qu'il veut faire d'autre donc ils finissent quand même leurs deux ans de CAP, mais on sait d'avance qu'ils vont pas aller travailler ensuite... Donc ils peuvent reprendre un autre CAP des fois dans des domaines complètement différents, donc on a aussi ces jeunes-là, mais je dirais en moyenne qu'on est autour de 80 % qui poursuivent leurs études, mais nous parce que on les prend en formation initiale après la troisième donc de toute façon ils ont 17 ans, souvent ils ont redoublé une fois, à peine 18 ans quand ils ont leur CAP donc c'est pas forcément facile aujourd'hui de trouver du travail quand on a juste 18 ans, pour des questions de sécurité sur les chantiers, de choses comme ça. Ou alors ils font de l'interim, ils commencent par faire des petites missions, pas tout à fait dans le paysage avant de vraiment pouvoir trouver un poste de travail

E19 : Donc continuer c'est aussi d'une certaine manière permettre d'attendre l'âge légal pour..

P20 : Voilà, alors des fois ce qui se passe pour les jeunes les plus en difficulté c'est qu'ils font, il y a une année intermédiaire à SH, le BPA, entre le CAP et le BP. C'est à dire ceux qui sont pas.. C'est en fait un CAP plus, ils leurs font faire une année, soit pour en effet attendre qu'ils

puissent rentrer sur le marché du travail, soit pour les préparer au BP, ça existe aussi, donc il y a plein de parcours, finalement, intermédiaires, mais pas toujours très bien connus où les parents ont un regard des fois sur ces formations dévalorisantes, et je leur dis souvent qu'on est pas à une année près, sauf pour ceux des fois, pour le privé qui ont vraiment des problèmes financiers. Partir sur le parcours deux ans de CAP plus éventuellement une année plus deux ans, plutôt que de partir directement sur un bac pro en trois ans ça peut être pour certains, ces petites étapes intermédiaires, la solution pour réajuster son parcours, pour voir comment le jeune évolue. Mais bon dans le regard de la société je dirais que le mot bac est un petit peu magique aussi. Souvent c'est que t'es trop juste en troisième au collège et bon tu vas pas aller en seconde générale tu vas faire un bac pro, les gens s'arrêtent à ça. Mais ça convient pas à tous les jeunes, encore ce matin je leur disais dans le bac pro, voilà je parlais d'actualité, de choses et je disais que c'est ça aussi avoir le bac, c'est avoir un niveau de culture, c'est s'intéresser, c'est pas que être pratique et ils le voient bien dans les programmes même, il y a un peu de littérature dans le programme de français, en math ils leur parlent de dérivées, pour des jeunes de bac pro c'est... parce que on nous dit bah oui, mais derrière ils peuvent rattraper la fac par exemple où ils peuvent théoriquement faire une poursuite d'études derrière. Alors que les jeunes qui ont besoin de choses concrètes le bac pro ça leur convient pas toujours autant que ça, parce que certes il y a un peu de temps sur le terrain, on fait du professionnel, mais bon il y a quand même une partie qui est assez générale. Donc c'est plus vraiment bien connaître le profil des jeunes, qu'ils n'arrivent pas toujours à bien exprimer d'ailleurs où alors les parents ont parfois un regard sur leurs enfants qui est pas toujours le bon, parce qu'on les enferme un petit peu. Moi en tant que parent je vois bien, quand ils sont tout petits on leur donne un peu une image et puis ils évoluent sans qu'on corrige nous-mêmes cette image qu'on a de nos propres enfants. Où on veut à tout prix qu'ils fassent le même métier, enfin voilà parfois ils me disent que c'est pour faire plaisir à leurs parents, ils osent pas forcément aller contre des projets qui sont ancrés dans la famille donc là évidemment c'est peut-être des jeunes qui se réaliseront plus tard, des changements de vie où d'orientation plus tardifs

E21 : Et les jeunes que vous avez en CAPA est-ce qu'ils viennent pour beaucoup du milieu agricole ou du milieu du moins rural où alors est-ce qu'il y a un peu de tout.

P22 : Non, malheureusement, enfin je dirais il y a 25/30 ans on avait, à l'époque il y avait une bonne image des métiers agricoles qui a été nettement dévalorisée pour plein de raisons dans la société. Aujourd'hui les agriculteurs eux-mêmes, les paysagistes n'envoient pas forcément leurs enfants, enfin leur déconseillent d'aller dans ce domaine-là. Alors finalement aujourd'hui

on a plus des jeunes qui viennent d'autres domaines parce qu'à l'inverse les jardins, les paysages ça peut faire rêver quand on est de la ville. On a pas la même image de ces métiers qui sont quand même des métiers saisonniers, un petit peu dur physiquement, on travaille par tous les temps. Et ça ça crée aussi un décalage entre l'image que les jeunes ont du métier quand ils arrivent et puis la réalité qu'ils peuvent vivre ensuite en stage où dans certaines structures. Donc ça c'est vrai encore plus dans les métiers de production, les viticulteurs j'en connais une trentaine il y en a pas un qui conseillerait à son fils de reprendre l'exploitation, les maraîchers et autre. Dans le paysage c'est un petit peu moins vrai, mais je vois peu quand même de paysagiste dont les enfants prennent la succession. C'est plutôt par des études plus généralistes, peut-être pour revenir après, mais pas avant le BTS voire des études supérieures autour du domaine du paysage. Donc en CAP comme en bac pro on a plutôt des jeunes, des fils d'ouvriers par exemple, des métiers.. Des jeunes qui n'ont peut-être pas pu être accompagnés comme il aurait fallu au collège. Ou alors on a aussi l'inverse, nous dans le privé des jeunes de milieux sociaux un petit peu plus aisés avec des jeunes qui ont des handicaps, qui ont été diagnostiqués assez tôt sur des dyslexies des dyspraxies et d'autres troubles et des parents qui ont fait le maximum pour que leurs enfants soient scolarisés sur les parcours les plus normaux entre guillemets possibles. Donc on a ce brassage dans les classes qui est pas inintéressant d'ailleurs. Ils viennent de milieux un petit peu, pas opposés, mais c'est un peu ça

E23 : Vous parliez des jeunes qui ont un petit handicap ou qui ont des troubles dys, est ce que c'est des choses, alors je sais que la partie en classe des troubles dys sont maintenant un petit peu plus identifiés, mais sur la partie professionnelle, que ça soit pratique, la reconnaissance des végétaux les choses comme ça.

P34 : On est pas formés du tout, on découvre peu à peu justement depuis qu'il y a des CAP qu'on pointe encore plus le poing dessus, mais on a eu d'autres profils, l'année dernière un jeune qui souffrait du syndrome Gilles de la Tourette par exemple, des autistes, on en a eu deux, alors il y a plein de formes d'autisme évidemment et donc c'est vrai que ça nous demande presque de nous documenter un petit peu, où alors quand on a des rendez-vous avec les médecins de la MDPH, les parents et autre de savoir exactement, mais c'est vrai que sur le terrain, dans la gestuelle tout ça moi j'ai eu du mal à me dire que là il ne voit peut-être pas réellement dans l'espace, quand on dit là il faut que tu alignes tes pavés, met un cordeau, mais je me rappelle un jeune qui les voyait droits alors qu'ils étaient pas droits. C'est compliqué, on est pas vraiment formés pour ça. On s'y intéresse, la plupart des enseignants, moi la première, quand on nous présente un jeune qui a un profil qu'on ne connaissait pas encore, on est aidés

par la vie scolaire sur la gestion de certaines choses où si il faut agrandir, faire des questions courtes, pas à double entrée, des choses comme ça, mais c'est pas toujours évident. Après ce qui est enrichissant c'est que ça nous permet de parler de la différence avec les jeunes et leur montrer, moi je leur montre aussi que dans le monde du travail, dans le paysage notamment dans les communes on emploie des gens qui ont des handicaps divers, et qu'ils ont leur place moi je leurs dit toujours qu'on travaille en équipe, donc ils ont tous des difficultés différentes, ils en ont quasiment tous quand ils viennent en CAP, mais le tout c'est de faire une équipe complémentaire, chacun ses difficultés et chacun ses possibilités donc ça c'est assez enrichissant. Mais sincèrement on est pas formés, hier j'étais en entretien pour un jeune, j'ai du mal à comprendre notamment ceux qui ont des problèmes d'organisation, parce qu'en fait en bac pro on les forme pour être des chefs d'équipe donc organiser des chantiers. Pour certains jeunes ne serait-ce qu'organiser leur vie de tous les jours où leur cartable où leur classeur c'est déjà très compliqué donc forcément, c'est plus là-dessus où j'ai du mal à les aider. Quand c'est lié à la gestuelle la dyspraxie des choses comme ça j'arrive maintenant à comprendre un petit peu mieux comment il faut faire. Mais oui il nous faudrait réellement des formations plus spécifiques. Ou alors il faudrait avoir des ADSI en permanence, des gens qui sont formés pour les encadrer

E25 : Donc vous c'est votre expérience quotidienne, vos erreurs et vos apprentissages qui vous ont amené à

P26 : Bien sûr voilà c'est tout à fait ça, les questions au fur et à mesure où elles se posent. J'ai en seconde un jeune, j'ai eu la maman juste avant les vacances, j'avais remarqué qu'il y avait des fois dans les comportements des choses un peu surprenantes, mais sans plus, et voilà elle m'a re-présenté un peu le contexte, et là on se dit qu'il va falloir peut-être trouver un moyen de compenser puisqu'il a l'air d'avoir envie, c'est un jeune qui a été en échec dans plusieurs stades de sa vie, dès le CP, en 6ème, en échec l'année dernière sur une autre seconde pro. Là il semble épanoui et il a envie, mais il faut repartir de loin. Là Isabelle Porcher on a quelqu'un qui met en place, on appelle ça l'OPR, Objectif Parcours Réussite je crois, avec des heures spécifiques où elle peut guider les jeunes sur des points particuliers. En fait des fois ils sont perdus c'est même pas de la mauvaise volonté, même les CAP je vois bien, entre rendre des choses sur Classroom, en papier, imprimé, ouvrir un fichier PDF, tous ces outils, pour des jeunes qui n'arrivent à faire qu'une tâche à la fois, parce que c'est ça, il y en a qui ont du mal dès qu'on leur donne deux consignes. On avait l'impression d'avoir moins de jeunes comme ça avant, alors peut-être qu'avant ils étaient moins scolarisés dans des parcours normaux, ou peut-être

déscolarisés plus tôt avant le CAP. Après moi je me pose toujours des questions par rapport à tous ces enfants qui naissent prématurément, qu'on réanime quand ils ont quelques centaines de grammes et autre je me demande toujours si ça peut avoir un impact sur leur développement après, parce que souvent c'est des jeunes qui sont pleins de bonne volonté, mais comment ça se fait qu'ils arrivent pas à comprendre mieux certaines choses, mémoriser mieux certaines choses, moi là-dessus je me sens un peu démunie, je sais qu'il y a différents types de mémorisation tout ça, mais on voit bien qu'on arrive certaines fois à des limites. Après on va me dire autrefois qu'il y avait des jeunes qui étaient manœuvres toute leur vie, finalement qui apprenaient sur le terrain et puis qui faisaient toujours les mêmes tâches, et on s'en apercevait pas forcément au sein de la société. Aujourd'hui le fait qu'ils aient tous un diplôme, il y a peut-être aussi de moins en moins de métiers avec des gestes répétitifs de par la mécanisation et de par plein de choses qui fait que quelle place on laisse à ces jeunes-là qui malgré toute leur bonne volonté et tout l'accompagnement qu'on pourra faire que ce soit des familles, de l'école et autres, pourront jamais avoir des postes de travail où ils seront autonomes et capables de diriger des choses. C'est un peu cette question-là. Je me dis est-ce qu'on leur fait pas miroiter aussi.. Ils ont leur CAP et pourquoi pas leur BP où leur bac pro, mais finalement est-ce qu'ils sont réellement capables d'être autonomes dans la vie professionnelle après sur le long terme, j'en doute un petit peu surtout parce qu'ils sont des fois en plus évidemment fragiles mentalement, enfantés, il faudrait des temps partiels, des postes adaptés en fait.

E27 : Vous avez pas de suivi après de ce que deviennent vos jeunes ?

P28 : Bah quelques-uns qui nous redonnent des nouvelles. Bon après on a normalement des anciens élèves, mais bon. J'ai des adresses mail des parents, et des fois j'ai envie de savoirs ce que sont devenus certains jeunes à qui on a consacré beaucoup de temps, après il y en a qu'on retrouve dans les entreprises. Là l'autre jour j'étais dans une pépinière pour acheter des plantes et j'ai vu un de mes anciens CAP qui était plutôt en difficulté, qui était très timide, bon bah finalement il travaille dans une pépinière, avec des gestes plus répétitifs que notre métier, à rempoter, il transplantait des arbres, mais bon il avait l'air tout à fait épanoui ce qui est l'essentiel. Et ouais ça serait bien qu'on ait des fois un peu plus de.. Certains parents nous disent, ils nous envoient un mail en disant qu'il a trouvé son premier poste de travail, et bon tant mieux. Mais on a aussi des jeunes de CAP, on le sait qui ont été travailler dans des ESAT où des structures plus adaptées. Sachant que les ESAT font aussi du bon travail, voilà pour entretenir un jardin c'est des gestes un peu répétitifs, avec des temps partiels où des temps de travail un peu allégés pour qu'ils tiennent le choc.

E29 : Ça reste des métiers très physiques quand même, enfin moi j'ai été assez étonnée en observation sur le terrain de voir un peu les conditions de travail.

P30 : Oui oui c'est ça, pour des jeunes qui sont un peu fragiles pour x raisons.. En plus dans le monde de l'entreprise on leur demande une efficacité, une rentabilité quoi, ce qui est compliqué. Nous encore au lycée, bon bien sûr on impose des délais des choses comme ça, mais bon c'est rien par rapport à ce qui les attend. Alors après où c'est plus adapté c'est dans les communes. Aujourd'hui malheureusement dans les communes il y a une pression des élus et autres qui fait qu'on a besoin de plus en plus de gens efficaces, pas toujours que du social. Autrefois il y avait des gens qui balayaient, qui faisaient des petites tâches, puis ils faisaient ça toute leur vie et finalement..

E31 : C'est des métiers qui ont un peu disparu aujourd'hui aussi non ?

P32 : bah voilà, donc c'est toute la difficulté, je sais pas si réellement il y a plus de jeunes en difficulté qu'autrefois ou si on les voit plus parce que on les accompagne, on les pousse. Des fois j'ai cette réflexion-là aussi, autrefois il y avait le garçon de la ferme enfin il y avait des gens qui passaient toute leur vie sur des postes de travail répétitif, où en usine d'ailleurs, et puis c'était très bien quoi. Aujourd'hui il y a de moins en moins de ce type de postes de travail même en usine d'ailleurs, dès qu'on peut remplacer par des robots. Après tout le monde n'est pas capable de gérer la maintenance d'une chaîne de montage.

E33 : Et c'est vrai que ça c'est quelque chose qui m'a interpellé aussi quand j'ai suivi votre cours sur la reconnaissance des végétaux par exemple, c'était comment vous essayiez, alors je sais pas si vous faites ça tout le temps où si c'est propre à la reconnaissance, mais de varier les supports, de passer du numérique à la visite dans le jardin, etc. et je me suis demandée si vous faisiez ça avec tous vos niveaux de diplômes ou si c'est spécifique pour les CAP ?

P34 : Dans l'idéal j'aimerais le faire pour tous les niveaux, c'est là qu'on se heurte par exemple au nombre parce que sortir dans le parc avec 29 et que tout le monde soit attentif aux plantes c'est compliqué, donc en effet à certaines saisons je vais le faire aussi avec les bac pro, mais bien sûr que je le fais plus encore avec les CAP parce que je sais que là aussi ils ont besoin, certains ont besoin de voir les plantes en vrai, de les toucher, les sentir même si là avec le covid c'est moins facile. Donc c'est pour ça qu'on maintient toujours, là avec les collègues on est assez d'accord, l'herbier papier plus le numérique qui permet de voir les plantes à toutes les saisons, de zoomer de grossir, car certains ont des problèmes visuels aussi. Les deux outils sont complémentaires je leur dis c'est pas parce qu'on a aujourd'hui *plantnet* sur les smartphones

que ça a tout révolutionné, on a aujourd'hui aucune appli qui reconnaît correctement les plantes, même *plantnet* je peux vous dire que à chaque fois que je fais le test elles sont souvent à côté. Alors ils vont reconnaître la grande famille de plantes, donc pour le jardinier amateur ça peut peut-être suffire. Mais ouais j'essaye d'insister là-dessus et même dans les évaluations ne pas trop pénaliser ceux qui ont réellement des problèmes d'orthographe et même de dyslexie, car quand il faut écrire des noms latins forcément à l'écrit c'est compliqué. Donc de temps en temps on les fait écrire parce que si ils veulent continuer, et puis si un jour ils doivent préparer une commande de plantes pour la pépinière bah il faudra l'écrire et puis tout sera centralisé sur un ordinateur et si ils font une faute d'orthographe bah l'ordinateur bêtement il ne reconnaîtra pas le nom de la plante il leur livrera pas, mais pour ceux qui iront pas jusque-là et qui seront simplement des utilisateurs qui feront que de la taille où planter bah si déjà ils arrivent à reconnaître et énoncer les plantes à l'oral c'est déjà bien aussi donc on essaie toujours de travailler sur les deux et en terme d'évaluation de pas les décourager non plus et systématiquement sanctionner ceux qui ont des problèmes à l'écrit. Mais varier la pédagogie c'est pas toujours simple quand on les a pas très longtemps, c'est un peu frustrant, une heure, 50/55 minutes c'est très vite passé

E35 : Et quelles sont les difficultés que vous rencontrez le plus avec ces groupes de CAP ?

P36 : Au départ moi la plus grosse difficulté c'était dans la façon de m'exprimer avec eux, la façon d'écrire, essayer de faire des phrases courtes, de faire des ruptures de ton très souvent parce qu'ils se lassent très vite, ils se déconcentrent très vite et ça m'a demandé de m'adapter à ce public. Et même quand ils écoutent bien, on a un groupe cette année qui paraît réellement attentif, mais en fait on voit bien qu'il ne faut jamais rester très longtemps sur la même notion et par contre y revenir plusieurs fois, toutes ces choses-là dont on fait moins attention en bac pro en général sauf si on les a trois quatre heures de suite. Et puis aussi sur les évaluations, c'est pas tellement la gestion du temps, mais là encore si on veut pas les décourager il faut pas qu'ils aient l'impression que ce soit trop de choses à faire, après il y a ceux qui sont rapides donc faut pas qu'ils aient fini au bout de 10 minutes non plus, c'est tous ces dosages-là qui sont pour moi, même parfois encore, compliqués. Mon but c'est de leur redonner confiance donc j'ai pas envie qu'il y en ait un qui ait zéro où trois sur 10. Après on est capable d'évaluer ceux qui pourront améliorer leur niveau et ceux qui auront leur CAP juste. Et c'est ça qui est difficile à évaluer, même le travail qu'on leur donne. Est-ce qu'il faut leur donner la veille pour le lendemain parce que le lundi pour le lundi suivant ils oublient, où faut leur rappeler, pas leur rappeler. Après c'est des questions qu'on se pose plus en collège or moi j'ai jamais enseigné en collège. Donc

ils sont vraiment moins autonomes, c'est peut-être ça le terme, et jusqu'à quel moment on doit les accompagner, et à quel moment il faut aussi qu'ils progressent en autonomie, donc mettre le curseur au bon endroit c'est plus ça moi qui me pose des difficultés et ça dépend en plus des années, des groupes

E37 : En fait ce qui est étonnant c'est que dans ce que vous dites il y a vraiment cette idée de les valoriser par rapport à la dimension scolaire leur rapport à l'école, le regard que l'école a posé sur eux...

P38 : C'est ça qui est primordial, parce que quand on a pas confiance on peut pas s'investir en fait auquel cas le cerveau il fonctionne pas comme il faudrait

E39 : et ce qui m'interroge c'est que c'est quand même une formation professionnalisante donc qui vise quand même une insertion professionnelle et donc finalement par rapport au métier vous qu'est-ce qui vous semble le minimum qui doit être acquis, je parle pas forcément en terme de gestes ça peut être n'importe quelle dimension, mais le minimum qui doit être compris par le jeune pour qu'il puisse ensuite s'y retrouver derrière.

P40 : Le minimum en fait, comme ils seront exécutants c'est qu'ils acceptent qu'on leur donne des consignes, alors il y a la notion de hiérarchie on a parfois des jeunes qui sont en difficultés parce qu'ils ne supportent pas le cadre, qu'on leur donne des ordres, la hiérarchie, etc. Ceux-là c'est toujours très compliqué même si nous on en a pas énormément à Bardane ça nous est déjà arrivé. Je dirais que la première chose c'est qu'ils comprennent que dans un organigramme d'entreprise ils seront tout en bas et qu'ils vont devoir accepter de recevoir des consignes d'un adulte, de quelqu'un qui sera hiérarchiquement plus haut qu'eux. Après la deuxième chose de base c'est qu'ils comprennent ces consignes, là encore tous les chefs d'équipe, tous les chefs d'entreprise ne sont pas forcément très pédagogues donc nous on sait qu'il faut plutôt faire des phrases courtes, qu'il faut répéter éventuellement, qu'il faut montrer. Nous on va vraiment les former là-dessus. Ne serait-ce que dans les travaux pratiques leur demander un râteau qu'ils ne reviennent pas avec autre chose, donc c'est donner une consigne, qu'il l'applique, mais qu'il la comprenne aussi donc ça c'est vraiment la base. Après en terme d'autonomie qu'il soit capable de prendre des décisions simples, par exemple si le chef d'équipe le soir fait le tour du jardin avec le client pour voir ce qui a été fait qu'il ne reste pas les bras croisés et qu'il soit capable de dire bah tiens je vais ranger le matériel dans le camion, qu'il le range correctement, qu'il l'attache correctement. Donc voilà des prises d'initiatives simples donc ça peut être le matin à la préparation du camion, ça peut être aussi la journée si le chef d'équipe est pas là et qu'ils ont

fini de tailler un arbre qu'il ne reste pas non plus les bras croisés. Et ça ça demande vraiment de la confiance pour prendre des initiatives, et si ils le font et qu'à chaque fois ils se font réprimander, car ils ont mal fait bah certains n'en prendront plus. Or dans l'idéal les patrons aujourd'hui chercheraient que des gens autonomes, plutôt niveau bon bac pro, mais c'est pas la réalité donc après ils acceptent de prendre des jeunes qui ont besoin encore d'être formés, d'apprendre des choses, mais qui sont capables d'accepter les remarques, comprendre les consignes et puis petit à petit si un matin, deux matins ils ont pas eu l'initiative de remplir le camion où qu'ils ont fait une erreur ils n'ont pas mis le matériel bah le quatrième le cinquième matin ils ne fassent pas toujours les mêmes erreurs. Il y en a qui ont cette patience-là en disant c'est des jeunes on va les former, ils ont des difficultés. Donc voilà c'est vraiment le B-A Ba et après nous on leur apprend bien sûr bah savoir utiliser le matériel en CAP c'est surtout l'outil manuel même si ils peuvent être amenés à utiliser une tondeuse, une débroussailleuse et puis savoirs faire de base, savoirs faire simples. On exige pas d'eux qu'ils soient capables de préparer un chantier, de prendre des décisions, de s'organiser. Et par contre si ils veulent continuer derrière bah il faudra qu'ils progressent surtout dans ce domaine-là, le bac pro c'est surtout ça d'ailleurs et là ça devient très compliqué pour certains, ça fait appel à des compétences ne serait-ce qu'en mathématiques, en français, en communication

E41 : Est-ce qu'il arrive qu'il y ait des jeunes qui soient pas forcément très bons dans ces matières scolaires, mathématiques, français, mais dont on sent qu'ils ont la capacité à progresser dans le métier, à prendre des responsabilités, etc.

P42 : Autrefois c'était les profils classiques en effet, des jeunes qui disaient que le français l'anglais les maths ça servait à rien, mais par contre quand on en faisait sans le nommer, quand il fallait une règle de Pythagore pour faire un angle sur le terrain sans qu'on leur parle de maths ils comprenaient très vite, ils l'appliquaient. Aujourd'hui en CAP on a encore quelques-uns qui ont ce profil-là, mais on a vraiment des jeunes qui font des efforts et qui ont toujours essayé de faire des efforts et qui ont toujours été aidés et qui malgré tout n'y arrivent pas et là c'est là que je bloque je sais pas trop, enfin je peux comprendre que dans leur cerveau c'est dys-, etc. ça ne fonctionne pas comme dans le mien, mais voilà c'est très compliqué la pour le coup... Je dirais que le profil de ceux qui aiment pas les matières générales et qui font que le minimum, bon c'est vrai que ça énerve mes collègues d'enseignement général, mais je peux le comprendre, et du fait des coefficients nous on sait que ça fera de bons ouvriers, qu'ils apprendront par des chemins détournés ce qu'ils auraient dû apprendre au collège. Mais ça c'est plus la majorité des cas, on retrouve plutôt ça en bac pro maintenant. Mais le problème aujourd'hui c'est même la

motivation des jeunes. Des fois c'est vrai c'est une révélation pour le métier et là on les voit ne pas progresser... Je devais en emmener un là samedi à la finale nationale du concours du meilleur apprenti c'est un jeune qui est arrivé du collège en seconde pro, fâché avec l'école, qui avait pas envie de travailler les matières générales et puis qui s'est découvert et il a vu que là pour le concours de meilleur apprenti il fallait en plus des épreuves orales, des questions techniques sur la connaissance des végétaux et pour progresser sur le concours il s'y est mis. C'est une autre façon détournée de les intéresser à quelque chose, parce qu'il a ce côté esprit de compétition. Là encore tous les jeunes ont pas l'esprit de compétition. Donc on a vraiment des profils très différents, il faut trouver le petit point fort, à l'intérieur, de ce qui va accrocher un jeune. Pour moi vraiment la base c'est la motivation. Si déjà ils ont pas envie de se lever le matin pour x raisons parce que dans leur famille c'est trop compliqué, si on leur dit que c'est pas forcément si utile que ça d'aller travailler où ils ont cet exemple-là, tous ces jeunes-là on peut pas faire grand-chose. On peut leur montrer autre chose quand ils sont internes et des fois par eux même ils vont à l'encontre de ce qu'ils ont vu chez eux. Donc vraiment ce qui est primordial pour moi dans une classe de CAP c'est de leur redonner l'envie, redonner la confiance, bon après on peut se dire que c'est important qu'ils sachent passer un croc dans un champ où autre, mais si ils ont pas ça on pourra leur montrer dix fois comment il faut faire pour préparer une pelouse, soit ils auront pas envie de le faire, soit ils baisseront les bras au bout de cinq minutes, soit ils seront malades, il y en a qui ne viennent pas en travaux pratiques. Donc le corps il parle aussi on le voit bien, ceux qui ont pas envie c'est comme ceux qui ont pas envie de faire du sport où autre ça se voit assez vite. C'est pour ça que finalement pour moi ce qui est primordial c'est les côtés plus humains de la personne avant le référentiel et les compétences les connaissances écrites dans le programme. Un jeune qui est en difficulté familiale, physique, où autre, pour peu qu'il cumule en plus, il sera peut-être sage en classe, mais on arrivera pas à en faire un bon paysagiste c'est pas possible. D'où l'absentéisme d'ailleurs dans certaines entreprises dans les services espaces verts parce que là ça nous dépasse c'est pas que des questions de compétences c'est des questions sociales. Donc les compétences on peut les faire acquérir, mais chez un jeune qui est à peu près bien

E43 : Vous avez des liens avec les entreprises du secteur ?

P44 : Oui, à travers les visites de stage, les chantiers. Là aussi on a vu évoluer le secteur d'abord le métier en lui-même a beaucoup évolué puisque c'est un métier qui est très récent paysagiste, qui date de l'après-guerre, avant on parlait... Alors il y avait les jardiniers du roi, il y avait des jardins à Versailles où voilà, mais en fait la création des espaces verts c'est après la Seconde

Guerre mondiale, les grands ensembles. Il y avait pas de secteur espaces verts dans les communes autrefois, il y avait un cantonnier, il y avait les agriculteurs, cantonnier qui entretenait les bords de route et le cimetière et les agriculteurs qui entretenaient les haies les espaces boisés et puis quelques particuliers où quelques fortunés qui employaient un jardinier éventuellement. C'est vraiment un métier très récent ça a forcément énormément évolué. Aujourd'hui on a tendance à revenir d'ailleurs un peu à des pratiques anciennes. Donc oui les entreprises ont évolué ça c'est surtout énormément développé, le nombre de salariés dans le paysage a doublé ces 10/15 dernières années et puis finalement c'est aussi un métier où on peut s'installer sans diplômes. Pour être coiffeur il faut forcément un CAP. Donc on a aussi des gens qui sont pas très bien formés. Il y en a qui sont au chômage où autre ils se disent j'ai un utilitaire j'ai une tondeuse je vais aller proposer mes services chez ma voisine, et donc là on est un peu loin du métier. Et puis du coup ceux qui font réellement de la création c'est devenu presque maintenant allié à l'urbanisme, à l'architecture. Il faut voir ce qui est fait actuellement dans les villes, moi je dis souvent aux jeunes on est un peu maçons, on est de plus en plus constructeurs bois donc c'est un métier qui est assez flou finalement.

E45 : C'est un métier qui est pas encore bien structuré à la fois à l'interne et pour le regard extérieur quoi

P46 : Voilà, donc il y a un syndicat de paysagistes, il y en a deux même maintenant. Mais voilà, et en plus il y a tout un tas de branches parallèles, il y a l'élagage par exemple pour entretenir les bords de route, toutes les grandes infrastructures, les voies SNCF et autres ça a été rattaché au paysage. C'est assez flou pour certains jeunes et à travers nos formations on peut pas les spécialiser. Et avec les réformes aussi on revient au jardin écologique on se remet à parler d'écologie ce qui se rapproche du métier des agriculteurs autrefois avec tout ce qui est la permaculture l'agroforesterie on commence à se rendre compte que c'est un métier du vivant. Peut-être qu'un jour ça va se scinder parce que quand on voit certains qui font, dans les villes aujourd'hui, qui appellent du paysage.. On voit Daniel Moquet par exemple qui fait beaucoup de pub là cette grande franchise, finalement ils font que des pavés, de l'enrobé enfin il y a jamais une plante pour moi c'est pas du paysage, mais pourtant ils se disent paysagistes. Je dis à mes élèves des fois que c'est des décorateurs d'extérieur comme il y a des décorateurs d'intérieur, ils font des massifs avec des petits cailloux de toutes les couleurs. Donc il y a ceux qui ont que cette image-là du jardin je leur dis bah voilà vous allez être déçu il va bien falloir qu'on parle de plante. À l'inverse il y en a, autrefois on avait un peu plus de jeunes issus du monde rural qui eux voyaient plus les grands espaces, la nature au sens plus large. Et puis entre la volonté

de l'état de faire évoluer les choses et donc de faire évoluer nos programmes vers du jardin écologique et la réalité du secteur qui est un secteur économique maintenant important, bah évidemment c'est pas en plantant trois vivaces qu'on gagne de l'argent donc les paysagistes ils préfèrent faire des clôtures, des murs que de mettre des plantes, donc c'est tout un paradoxe.

E47 : Mais alors du coup pour vous toutes ces évolutions, le fait de réintroduire des techniques anciennes dans le jardin, de se poser la question de l'écologie, ça vous oblige aussi à toujours adapter finalement votre vision métier où alors votre vision n'a pas changé et c'est juste que vous adaptez un petit peu le discours.

P48 : À l'inverse on s'adapte en permanence, il y a vingt ans on essayait déjà de trouver des alternatives aux produits phyto, on a toujours eu ce discours qu'un jardin c'est avant tout du végétal, c'est avant tout du vivant et non pas que des enrobés et des cailloux, mais ça se traduisait pas toujours dans ce qu'ils observaient dans les entreprises. Mais bon aujourd'hui il y a carrément des directives, on peut plus faire de parking au-delà de 300 mètres carrés sans que ce soit des parkings végétalisés, il y a plein de mesures aujourd'hui qui font que de toute façon on doit changer un peu nos pratiques. Bon après on sait bien que même quand il y a des lois, par exemple les bâches plastiques ça fait bien longtemps qu'on devrait plus les utiliser, il y en a encore qui mettent des bâches plastiques sous les petits cailloux, mais.. Donc voilà ça évoluera pas en cinq minutes, c'est une histoire de génération, mais je vois quand même que dans la génération qu'on a formée il y a 10 ans il y a 15 ans, dans les jeunes entreprises il y en a qui font réellement des efforts et des choses fantastiques et petit à petit ils ont des clients, des communes, des élus qui disent finalement c'est une bonne alternative. On revient pas forcément aux techniques d'autrefois, on s'en inspire avec les moyens qu'on a aujourd'hui. Mais là je faisais ce matin un cours sur les prairies fleuries ; justement il y a la prairie de l'agriculteur, la vision qu'on en avait, et après aujourd'hui on fait des recherches sur les mélanges de graines, sur... pour trouver quelque chose qui serait à la fois esthétique et qui aurait la diversité des prairies d'autrefois, donc il y a tout un travail de recherche moi je suis plutôt optimiste, je sais qu'on a plein de jeunes ingénieurs et autres qui travaillent sur ces points-là, mais c'est vrai qu'on va pas changer du jour au lendemain des anciens, des habitants qui ne comprennent pas pourquoi on ne désherbe plus au pied de leur porte ou mêmes les jeunes urbains ou autre qui disent moi je n'ai pas le temps même s'ils n'ont qu'un arbuste à tailler, je préfère avoir un totem en pierre là ... bon, ça prendra des générations, mais comme les produits phyto. Mais là c'est vraiment inscrit, on a un support. Là ce matin, un cours que j'avais jamais fait, j'ai fait un cours sur les guêpes, les abeilles, les frelons, les hyménoptères, bon avant ils en entendaient un petit

peu parler en biologie, ils savaient ce qu'est un insecte et autre, mais aujourd'hui ... et l'objectif de mon cours c'est, mais est-ce qu'il faut réellement détruire tous ces nids ? Alors les abeilles évident non, mais les guêpes, les frelons ... les frelons asiatiques oui parce qu'il n'y a pas de prédateurs, mais les autres ils ont vraiment un intérêt dans la biodiversité, après s'il y a une aire de pique-nique au bord de la prairie et que ya un nid, bien sûr que ça va être gênant et avoir un impact sur la santé humaine, mais si vous avez un nid au milieu de nulle part, je vois pas en quoi c'est gênant. On réintroduit toutes ces notions plus larges d'écosystème, de chaînes alimentaires, et un jardin finalement ce n'est qu'un petit maillon même si on a beaucoup détruit et qu'on continue de détruire énormément de zones vertes, mais on en crée sous d'autres formes, tout évolue, mais c'est vrai que ... c'est intéressant, mais selon les entreprises dans lesquels ils vont, ils ont parfois des visions d'anciennes écoles ou des intérêts, c'est pas forcément des paysagistes, c'est ce que je disais, ils n'ont qu'un intérêt économique, ce qui les intéresse c'est de mettre le plus possible de clôture, le plus haut possible ... voilà ... quand on voit le développement durable, il faut toujours trouver l'équilibre entre l'économique, le social et puis le vivant.

E49 : Donc ça vous demande de vous tenir constamment à jour ?

P50 : Oui, c'est ce que je fais, de suivre l'actualité, tous les jours quand je regarde les infos nationales ou régionales, il y a toujours quelque chose qui m'intéresse pour mes cours. Je leur parlais ce matin de la betterave, on en a beaucoup parlé, les pucerons qui attaquent la betterave, les betteraviers qui se sont rebellés parce qu'ils avaient une production deux fois moins importante cette année, qui ont fait plier le gouvernement cette année pour qu'il réintroduise un insecticide qui tue les abeilles. Ils en ont beaucoup parlé cet été, il y en avait finalement peu qui ont écouté, qui se sont intéressés à cette question, mais c'est la même chose avec le Roundup ... voilà les enjeux politiques entre ce que l'on peut faire sans écrouler l'économie derrière. Donc il faut trouver le juste milieu, il faut trouver des solutions alternatives, et il y a en a. Ne serait-ce que moi, j'ai un tout petit jardin, mais j'ai un bon site d'études avec le confinement je n'ai jamais eu autant de biodiversité et surtout, autant le temps d'observer je pense, et moi depuis que je laisse certaines plantes, je vais laisser le géranium, le pissenlit et je vais enlever certaines autres plantes, mais sur mes 300 m² j'ai un hérisson, j'ai un crapaud, des rouges-gorges, un écureuil même la dernière fois qui a gratté à la fenêtre, j'ai une écrevisse qui est venue l'autre jour, c'est incroyable. Et les élèves me demandent, l'autre jour dans les gravillons, pourquoi vous laissez cette plante ? Je leur dis regardez, c'est une plante annuelle donc elle meurt et elle a laissé pleins de graines sur le sol et il y a pleins de petits moineaux, rouge gorges

qui viennent picorer les graines, je trouve que c'est un vrai plaisir de voir tout ça, mais il faut revenir à des choses... prendre le temps d'observer la nature, c'est toute une éducation, déjà on peut compter sur ces générations, il n'y a plus de ... il y a 20 ans quand on parlait de se passer des produits chimiques on avait des fils d'agriculteurs qui disaient c'est pas possible, on avait des vrais débats là-dessus, aujourd'hui plus du tout, mais après entre le discours et la réalité ...

E51 : Dans ce que vous faites passer, au-delà des savoirs, il y a une certaine vision du monde ?

P52 : Oui ... voilà ... l'équilibre, je leur parle souvent d'équilibre ... on est de plus en plus nombreux sur la planète, l'autre jour avec les 1eres on a étudié les travaux qui ont été faits à la gare de Clisson, on a parlé de la gare de N. aussi, c'est des marchés publics, est-ce qu'on gaspille de l'argent public ou est-ce que c'était utile de faire ces travaux ? On est reparti de l'évolution de la population dans le vignoble nantais, en 40 ans, ça a augmenté de 74 %. Plus il y a de gens, plus ils vont se déplacer, donc c'est peut-être utile de revoir, etc. On prend des problèmes beaucoup plus larges, mais qu'on rapporte à un chantier, à quelque chose de concret et qu'ils peuvent observer. Parce qu'ils voient parfois des travaux dans la rue sans se poser de questions ... si de nous dire, le club de foot ça fait 10 ans qu'on attend un terrain, on l'a toujours pas, ils ne comprennent pas forcément toutes ces démarches, ce qu'on appelle la loi MOF ... mais oui avec l'actualité moi je ne fais jamais les mêmes cours, jamais les mêmes chantiers, parce que ça évolue, voilà. Tous les ans il y a les guêpes et les frelons, cette année il y a eu 5 fois plus de nids que d'habitude, bon c'est lié à la météo, mais aussi un peu au confinement parce qu'il y a eu pleins d'endroits inoccupés où les nids ont pu se développer sans que les gens s'en aperçoivent tout de suite. J'essaie de leur dire qu'ils doivent s'intéresser à l'actualité et se poser des questions plus globales qu'uniquement le chantier. Certains ça ne leur parle pas trop, mais quand on les voit 10 ans après, ah oui, mais finalement ... Il faut que ça mure, des fois ... c'est la période ingrate de l'adolescence, mais on travaille pour les années d'après et je reste convaincue que 5, 10, 15 ans après il y a toujours un moment où ils vont penser à nous, ils vont avoir envie de creuser un truc, un débat qu'on avait amorcé ... après c'est peut-être mon côté optimiste, ça peut pas marcher à 100%, on le voit en tant que parent aussi, ça finit toujours par revenir plus tard, ça ne sert à rien de s'opposer à eux pour à tout prix faire rentrer une notion, il faut les laisser réfléchir, chercher, et puis un jour ou l'autre ils se réapproprient les informations parce qu'ils en auront besoin. Pour moi le rôle de l'enseignant c'est au-delà du savoir, de toute façon le savoir ils peuvent le trouver sur internet : qu'est-ce qu'une prairie fleurie, qu'est-ce qu'un bourdon ... nous c'est leur montrer les liens, comment chercher et jardiner. C'est toujours pareil, c'est leur donner envie, ce matin j'étais assez contente parce que

j'ai bien vu que... on a passé trois petits films sur YouTube, j'avais des insectes que j'avais gardés, je voulais faire intervenir quelqu'un qui enlève les nids, mais avec le confinement je n'ai pas pu, ça leur donne envie d'aller plus loin.

E53 : J'avais une dernière question, est-ce que le fait d'être une femme dans ce métier masculin a été un problème pour exercer ou enseigner ?

P54 : Oui ... j'abordais ça avec les 1eres l'autre jour ... c'est la question du regard social, pourquoi il n'y a pas plus de femmes dans le paysage ? Je leur ai posé cette question, je ne sais plus pourquoi c'est venu ... et souvent ils évoquent, oui c'est un métier physique, ce qui est de moins en moins vrai, quand on est aide-soignante, il faut soulever des gens ... et puis il y a des femmes agricultrices par exemple. Et ça a posé question, la femme n'est pas capable de ... et du coup ça n'incite pas les jeunes filles à venir vers ces formations-là alors que celles qui l'ont tenté, et j'en fais partie, sont toujours épanouies. Et quand une arrive dans une classe de 27, 28, on ne les garde pas toujours, parce que 3 ans avec 27 garçons, il y a un peu un décalage de maturité, ce n'est pas toujours très drôle. Donc moi c'est vrai que j'ai subi ça. Après mon bac scientifique, je me rappelle, j'ai été convoquée à la DRAF, Direction Régionale de l'Agriculture : qu'est-ce que vous voulez faire dans un lycée agricole ? Dans un métier d'homme, vous êtes sûre que vous ne vous trompez pas ? Je me souviens que j'ai dû me justifier et e suis arrivée dans une classe on était que trois et moi je n'ai jamais regretté mon choix, mais c'est vrai que voilà, sur les chantiers, quand j'étais stagiaire, bien sûr qu'on m'a mise à l'épreuve, en chargeant une brouette bien plus qu'il ne fallait et en voyant que j'avais du mal à la soulever, je la renversais, ça les faisait rire, et voilà ... Bon nous on fait très attention à ça dans les classes, moi c'était il y a 40 ans, plus de 30 ans (rire). Et puis je me rappelle quand je suis arrivée à Bardane, j'étais la première femme prof technique et je me souviens de la réflexion un midi à un repas d'un collègue, en plaisantant, mais bon c'était dit quand même, ah bah si maintenant on remplace les hommes par des femmes, où va-t-on ? oui ça m'avait marqué, la preuve c'est que je m'en souviens. Et je me rappelle même d'une remarque sexiste de l'inspecteur carrément qui était un vieux et j'avais été inspectée une 2^e fois après un congé maternité et là aussi, bah oui c'est vrai qu'on peut pas tout faire, faire des enfants et ... en gros il me reprochait de pas aller à des conférences ... Donc oui on est confronté à ça, mais quand on est poste, en tant qu'enseignante ou sur le terrain, moi j'ai rencontré d'anciennes élèves qui sont dans des bureaux d'études même dans des parcs à N., au service des espaces verts il y a des femmes qui ont des postes à responsabilités, mais même Daniel Moquet, la franchise a été reprise par sa fille ... Elles se débrouillent plutôt très bien, quand je pense aux garçons, on

compense nos différences physiques, en plus c'est de plus en plus mécanique, on peut demander à un homme de nous aider pour déplacer les choses très lourdes ou prendre une pelle ou autre, mais à l'inverse on apporte aussi un vrai regard différent sur le côté esthétique, sur la vision du monde, voilà, mais là aussi il faut faire évoluer la société.

E55 : Et de la part des élèves ce n'est pas un problème ?

P56 : Non, moi je n'ai jamais ressenti ... bon des fois quand on les emmène en minibus on entend des réflexions ... je suis là hein, j'ai entendu ... ah oui pardon, mais bon c'est leur jeu habituel on va dire, mais pour se faire respecter, non. Mais c'est plus, je me rappelle un chantier quand j'ai commencé, j'étais très jeune, 25, 26 ans, arriver sur un chantier avec 10 élèves, des garçons donc, et que la personne sur le chantier demande « où est le professeur ? », et je dis « c'est moi » et là le regard interloqué de dire, ah c'est une jeune femme qui va encadrer 8, 10 élèves sur un chantier ... ça surprend. Mais de la part des élèves, non, les élèves il ne faut pas les tromper. On a des limites et ... d'ailleurs ils sont super contents de nous aider des fois, porter un truc, nous rendre service finalement. Être honnête, si on est honnête avec eux, on n'a jamais de souci. Et aussi la connaissance professionnelle, moi peut-être c'est ce qui m'a servi dès le départ, pouvoir faire le lien constamment avec le professionnel, on les accompagne sur les chantiers, je me rappelle une fois on était avec Mme N. et Mme C., un midi, on était pressée, il n'y avait personne pour charger un camion de fleurs, et Mme N. dit : c'est pas grave, j'ai mon Caces, je vais prendre le mini chargeur, et je vais le charger moi-même. Et j'entends les élèves ricaner, « ah, pfff, Mme N. c'est pas gagné ». Et je les ai tout de suite repris en disant, vous jugez quelqu'un sans même savoir ses compétences. Elle a chargé le camion sans problème, et bien on ne les a plus jamais réentendus. Mais ils ont cette image-là qu'une femme ne sera pas capable de conduire une mini pelle ou décharger un camion, mais il n'y a pas besoin de force, c'est finalement l'outil, il faut juste savoir conduire l'outil, mais une femme peut aussi bien apprendre à conduire un outil qu'un homme. Donc oui on se heurte à ça, mais dès qu'on signale qu'on a entendu, surtout aujourd'hui les remarques sexistes il faut faire plutôt attention je leur dis, sincèrement non ce n'est plus un handicap. Mais j'ai plus des fois le regard des professionnels. Mais bon maintenant moi je suis vieille (rire) c'est surtout au début ça surprend parfois. Et puis même quand j'étais en entreprise, je gérais aussi des équipes, j'étais chef de chantier, une jeune femme, certains avaient du mal à se faire commander entre guillemets, mais c'est vrai dans le bâtiment aussi, c'est vrai dans l'industrie, même si on voit de plus en plus de femmes, des fois même je vois en interviews à la télé, les chefs de chantier c'est des jeunes femmes, mais ça doit pas être facile tous les jours ...

E57 : Ca m'a interrogé, j'ai travaillé sur les métiers de la cuisine et n'ai rencontré que des hommes, et dans le paysage, la moitié des formateurs que j'ai rencontré sont des femmes.

P58 : ça a évolué depuis 15, 20 ans aussi. Parce qu'en fait ils ont du mal à recruter, parce qu'il faut un bac + 5 maintenant comme Mme N. pour enseigner finalement, et derrière l'enseignement ça permet une disponibilité sur les vacances scolaires qui peut plus intéresser les femmes, quoi que maintenant ya aussi des hommes qui s'occupent des enfants et ... puis là encore, mais les salaires sont quand même relativement bas, donc les hommes acceptent un peu moins d'avoir un bac + 5 et un salaire de base au départ très juste. Donc on a plus de mal aujourd'hui quand on parle d'enseignement à recruter des hommes, mais nous justement on essaye d'équilibrer pour les jeunes c'est bien d'avoir les deux regards et ces deux façons de penser. Mais non ils ne se plaignent pas de ça, d'avoir trop d'homme ou de femme, il y a un vrai respect et s'il y a le moindre petit dérapage, on parle du respect global à Bardane, entre eux, tout ça, et on les reprend et on les prévient que les remarques sexistes aujourd'hui que ce soit dans la rue, avec leur copine ou autre, ça peut leur jouer des tours, voilà. Mais non je n'ai pas souffert vraiment.

E59 : Votre grille de salaire commence au SMIC ?

P60 : Nous on dépend du ministère de l'Agriculture, on n'a même pas les mêmes grilles que l'Éducation nationale, là on a le cas de G. qui a travaillé 10 ans dans un bureau d'étude, ingénieur en paysage, et qui est lui passionné par l'enseignement, vraiment il s'épanouit, on l'a encore gardé cette année en CDD, mais au départ ça lui a fait drôle, parce qu'on commence à 1500 net ... oui ... souvent nous on arrive, alors soit ils font quelque chose à côté, ce qui arrive si on a réellement que 18h de cours, voilà on peut continuer à être autoentrepreneur, ça permet l'enseignement de faire des petites choses à côté, certains dans l'établissement prennent des heures sup ou des responsabilités, etc. pour arrondir un peu les salaires, mais c'est vrai que ça encourage pas, c'est pour ça qu'on a du mal à trouver des professeurs dans tout ce qui est mécanique, agroéquipement, parce que c'est tellement recherché déjà dans le privé complètement bien payé, que faut vraiment avoir la vocation ou la foi pour vouloir enseigner la mécanique à des jeunes dans un lycée professionnel. C'est vrai aussi un peu pour l'enseignement général, mais c'est d'autant plus vrai pour le secteur professionnel. ... Mais non c'est pas un problème pour les jeunes filles qui font tout le parcours, moi j'en ai revu, elles sont vraiment heureuses, il faut trouver sa place, il ne faut pas s'arrêter en effet aux regards des autres, aux remarques à droite, à gauche, il faut peut-être plus faire ses preuves que les garçons, ne serait-ce que pour trouver un stage, quand elles appellent, les jeunes filles de 15 ans, on leur

dit non, pas directement du fait que ce soit des filles, mais dès fois nous derrière, le mec nous dit, bah oui c'était une jeune fille, 15 ans elle est toute frêle ... même si des fois elles sont moins frêles que les garçons, parce qu'elles ont déjà fait leur puberté, mais bon, globalement elles s'en sortent, parce qu'on en a qu'une ou deux, si on avait la moitié de la classe, je ne sais pas si on arriverait, là on en a une en CAP 1ere année, c'est la première fois en CAP. Et cette année en seconde j'en ai pas. Au maximum j'en ai eu 3, là il y en a une en première, une en seconde. Je pense qu'elles vont plus loin directement les filles, comme moi, pourquoi pas un bac scientifique, voire un BTS, voire directement l'école d'ingénieurs. Mais ouvrier ou jardinier sur le terrain ... mais pourtant on en voit dans certaines communes maintenant et même dans le privé, j'ai une ancienne élève qui a toujours travaillé dans le privé qui est chef d'équipe dans une entreprise de paysage, qui s'épanouit comme ça, c'est pas impossible, mais bon il faut une certaine force de caractère je pense, un profil particulier. Mais dans l'agriculture en général, il y avait la femme de l'agriculteur, pas payée, faut voir aujourd'hui les retraites tout ça ... Mais aujourd'hui il y a des agricultrices, bon ... Les fleurs on se dit c'est plus féminin, l'horticulture tout ça, mais je sais pas pourquoi le paysage ... je ne sais pas si c'est propre à notre pays, je n'ai pas fait d'études plus larges ... en France il y a 4% de femmes dans le paysage, elles sont toutes à des postes élevés. Moi quand je vois des filles j'essaie de les rassurer au départ, elles ont des perspectives d'avenir ... quand on a 15 ans le regard des autres c'est pas facile ... voire les parents, je pense que les parents n'incitent pas non plus ... ils découragent peut-être leur fille en disant, voilà ce n'est pas un métier pour toi. Voilà Bon je ne suis pas très critique, je pense que ya des choses qui fonctionnent aussi, on a accompagné des jeunes pour qu'ils s'en sortent le mieux ensuite, c'est vraiment ça notre objectif ... parfois on échoue aussi comme dans tous les métiers ... mais je me dis quand même que peut-être dans 5 ans, 10 ans, ils ont entendu, même s'ils ne peuvent pas valoriser tout de suite ce qu'ils ont entendu, ce sera peut-être plus tard, c'est ce qu'on se dit comme parent aussi (rire). Et puis je leur dis c'est une histoire de parcours, ils veulent faire ceci, mais une rencontre ça peut ... et puis ils vont peut-être faire plusieurs métiers, moi j'ai déjà fait plusieurs métiers dans ma vie. Mais je leur dis, tout ce que vous apprenez à Bardane vous servira dans votre vie, ne serait-ce qu'à faire votre propre jardin si vous ne devenez pas jardinier ou paysagiste, organiser un chantier ça peut servir pour organiser sa propre vie, faire un planning ... des fois on essaie, quand ça accroche pas, on parle de la vie de tous les jours, ce qui va leur servir dans la vie de tous les jours.

E : Alors déjà comment tu t'appelles, t'as quel âge ?

Romain : Alors moi je m'appelle Romain P., j'ai bientôt 16 j'ai 16 ans bientôt 17 ans.

E3 : Alors t'es arrivé l'année dernière en CAPA 1 et cette année t'es passé directement en CAPA 2. Et tu faisais quoi avant ?

Romain : J'étais en 3^e normale générale. Au début je voulais faire garde forestier sauf que mes notes elles étaient pas ... assez conséquentes. Du coup je me suis orienté sur paysagiste et puis ... la formation me plaisait donc j'ai été vers là.

E : Déjà t'as fait des stages quand t'étais en 3^e ?

Romain : Non pas du tout c'est ... ça m'a attiré. J'ai regardé et puis la CAPA 1 m'a plu donc j'ai continué.

E : Okay donc tu savais déjà que c'était paysagiste et que c'était pas autre chose du monde agricole ou autre chose du monde professionnel ?

Romain : Non parce que mon ... un gars de ma famille qui qu'est du métier du coup ...

E : Qui est jardiner-paysagiste ?

Romain : Ouais. Du coup j'voyais un peu ce que c'était quand même.

E : Et tes parents ils font quoi du coup, ils sont dans le milieu ?

Romain : Nan pas du tout. Ils sont directeurs de camping alors ...

E : Ah oui, y a quand même un petit peu d'aménagement, mais c'est pas le cœur du métier quoi.

Romain : Non pas du tout.

E : Et du coup la personne que tu connais qui fait jardinier-paysagiste t'as déjà travaillé avec elle ou tu l'as déjà entendue parler ?

Romain : Oui j'ai fait quelques trucs avec lui. Quelques terrasses, un p'tit muret, des trucs comme ça.

E : T'as fait ça avant de rentrer en CAP ou c'était plutôt après ?

Romain : Nan après, après ouais.

E : Du coup c'était un peu une mise en pratique de ce que t'avais appris ici ?

Romain : Ouais c'est ça. Ça me permet d'avoir de l'expérience.

E : Et tes stages tu les as faits sur le secteur ?

Romain : Nan je les ai faits près de chez moi.

E : Okay, t'habites de quel côté ?

Romain : Près de Pornic, la Plaine.

E : Ah oui c'est pas juste à côté !

Romain : Nan c'est quand même loin.

E : Du coup t'es en internat la semaine ici ?

Romain : Ouais internat toute la semaine.

E : Et t'as fait des stages dans quels types d'entreprises ?

Romain : Taille et création, les 2. Moyenne entreprise à peu près 10 employés, à chaque fois puis voilà.

E : C'était facile de trouver ?

Romain : Près de chez moi oui parce que y a beaucoup d'entreprises, mais ... sinon bah si c'est facile, y a toujours du boulot en paysagiste alors ...

E : Alors tu fais comment quand tu cherches un stage ?

Romain : Soit ... je cherche sur Internet près de chez moi et puis après j'vais voir le patron ... je lui demande s'il peut me prendre en rendez-vous et puis j'lui demande. Puis souvent il dit oui, puis sinon il demande une lettre de motivation CV et cætera.

E : Ça c'est une stratégie que t'as mis en place tout seul ou qu'on t'avait un peu donnée ici ?

Romain : Non pas du tout c'est comme ça. Ici on te demande juste de trouver un stage et puis voilà.

E : Okay, t'as pas besoin d'accompagnement ?

Romain : Nan franchement nan. Pas besoin

E : Et comment ça se fait que t'aies choisi cet établissement ?

Romain : La réputation.

E : Ah oui il est bien réputé sur le secteur ?

Romain: Ouais ouais très, les ... c'est pour ça les patrons ils nous acceptent facilement quand on dit qu'on est à Bardane ils disent ils disent oui directement presque.

E : Je pensais pas que c'était à ce point-là.

Romain : Si si c'est. Beaucoup de monde beaucoup de patrons que je connais ils sont d'ici.

E : Ah oui ils ont fait leur formation ici ? Oui c'est intéressant.

Romain : Ouais, oui du coup ...

E : T'étais dans le privé avant ou t'as découvert le privé en arrivant ici ?

Romain : En arrivant ici, j'étais en public avant.

E : Et est-ce que pour toi ça change des choses dans la manière dont t'es accompagné, dans les types de cours qu'on te propose ou quelque chose comme ça ?

Romain : Nan pas du tout. Nan. Je pense qu'au lycée nan. En lycée pro nan, mais après. On a même pas de cours d'église ou j'sais pas quoi.

E : Oui t'as pas des temps de réflexion ou quelque chose comme ça ?

Romain : Nan pas du tout.

E : Oui c'est vraiment laïc comme enseignement ?

Romain : Oui oui c'est ça, c'est c'est presque lycée général quoi.

E : Et sur le type de relations que t'as avec tes enseignants est-ce que pour toi y a une différence avec le collège ou est-ce que c'est le même genre d'interaction, de type de cours ?

Romain : Euh ... bah même genre. C'est pas nan c'est pas différent, c'est pareil exactement pareil. Peut-être les TP qui changent, le manuel, mais sinon ... nan ça change pas.

E : Et dans la partie TP pro, ce qui change c'est le fait d'être dehors uniquement ou c'est aussi l'interaction que t'as avec tes formateurs ?

Romain : Bah oui en, enfin on parle d'autre chose quoi ... enfin c'est différent, le vocabulaire et tout c'est différent enfin c'est ...

E : As-tu veux dire qu'il y a un vrai regard technique ou c'est plutôt que la manière de parler est plus familière ?

Romain : Plus familière et technique aussi.

E : Oui donc dans l'interaction de personne à personne tu veux dire qu'il y a une espèce de proximité avec les formateurs, dans le langage ou dans les attitudes ?

Romain : Ouais c'est ça c'est c'est moins qu'en cours, qu'en classe quoi, c'est pas pareil.

E : Et t'as des bonnes relations avec les profs de général ?

Romain : Ca va (rires). Ca va ça pourrait aller.

E : T'avais combien de moyenne à peu près quand t'étais au collège ?

Romain : 13

E : Oui donc t'es plutôt dans les bons élèves quand même ?

Romain : Ça va, je travaillais pas quoi c'est tout je faisais pas d'efforts. Ouais c'est ça je faisais pas d'efforts c'est tout. C'est pour ça que ils m'ont pas accepté, c'est parce que je voulais pas travailler.

E : En 2^{nde} générale tu veux dire ?

Romain : Ouais.

E : T'avais fait une demande de 2^{nde} générale ?

Romain : Nan je voulais directement partir en pro, mais ils m'ont pas accepté en ... en ... en bac pro pour devenir garde forestier. Parce que c'est, garde forestier c'est plus .. le cours en intérieur, rester assis sur une chaise et pour parler, et ça j'aime pas du coup ...

E : Donc c'est eux qui t'ont pas accepté et toi t'étais content de pas y aller ?

Romain : Ouais c'est ça. Quand ils ont dit quand ils ont dit que c'était ça je préférerais pas y aller.

E : Et du coup est-ce que tu penses que garde forestier c'est quelque chose sur lequel tu vas retourner après ou t'es vraiment parti sur autre chose là ?

Romain : Nan nan là je suis vraiment parti sur autre chose c'est ... nan. J' préfère là bientôt rentrer bientôt dans la vie active et puis commencer à gagner ma vie.

E : Du coup tu veux travailler dès la fin de ton CAP ou tu veux faire un BP derrière ?

Romain : Nan un bac pro apprentissage quand même après.

E : Et tu ferais ton apprentissage ici ou t'irais en CFA ?

Romain : Nan ici. Ouais ici.

E : T'as déjà un patron qui pourrait te prendre ? C'est quelqu'un chez qui t'as fait un stage ?

Romain : Ouais. Ouais j'ai fait un stage là-bas et puis il m'a demandé c'est carrément lui qui m'a demandé de refaire mes 2 stages là-bas et puis qu'il me prenait en apprentissage.

E : Ouais c'est pas mal du coup.

Romain : Oui ça m'évite de chercher.

E : Quand t'es arrivé ici est-ce que t'étais déjà à l'aise avec le fait de travailler en extérieur, d'utiliser les outils ? C'est un truc que tu faisais déjà chez toi ?

Romain : Bah oui. Oui voilà, c'est dans notre famille on est très manuels.

E : Oui donc t'étais pas perdu ?

Romain : Nan pas du tout (soupir)

E : Et comment t'as trouvé la manière dont on t'a expliqué les gestes professionnels, ce qu'on attendait de toi dans la pratique pro, est-ce que c'était facile à comprendre, est-ce qu'il y a des choses que t'aurais aimé que ce soit présenté différemment ?

Romain : Nan c'est facile à apprendre.

E : Et comment ça se passe en fait ? Est-ce qu'ils expliquent à l'oral ou est-ce qu'ils montrent ?

Romain : Soit on a des fiches pour ... pour qui qui expliquent, soit ils nous expliquent à l'oral avec l'outil dans les mains et puis ils nous montrent. Et puis après on reproduit, et puis si t'y arrives pas tu continues, donc une fois tu recommences et puis jusqu'à tant que t'y arrives.

E : Donc en fait c'est soit t'essaies d'appliquer ce qu'il y a sur la fiche, soit t'apprends le geste en répétant le geste jusqu'à ce que tu sois capable de le faire toi-même ?

Romain : Ouais c'est ça.

E : Et y en a qui sont en difficulté dans le groupe par rapport à ça ?

Romain : Nan.

E : Nan tout le monde finit par choper le geste ?

Romain : Ouais bah oui, c'est facile très facile.

E : Et même quand il faut faire des pavages, parce que j'avais vu l'année dernière il y avait quand même de la géométrie il fallait quand même calculer les angles, mettre ça en carré, faire ses angles droits, et ça c'est des choses sur lesquels t'as pas de difficultés non plus ?

Romain : Nan nan c'est facile, c'est ... après c'est c'est des trucs à retenir c'est des mnémotechniques et puis voilà.

E : Et dans ton intégration dans les entreprises, c'est pareil ? Tu te mets facilement dans les équipes ?

Romain : Au début t'es timide et puis après ils te mettent à l'aise et puis là, c'est bien, tu travailles et puis voilà.

E : Ouais en fait travailler ça te plaît ?

Romain : Oui voilà.

E : Et qu'est-ce qui te plaît dans le fait de travailler ?

Romain : Bah gagner sa vie (rires)

E : C'est l'indépendance quoi ?

Romain : Oui voilà c'est ça. Parce que rester en cours ...

E : Déjà comment tu t'appelles, quel âge tu as ?

Kerwan : Je m'appelle Kerwan D., j'ai 16 ans.

E : Du coup-là tu es en 2^e année de CAP en agent paysager. Qu'est-ce que tu as fait dans ton parcours d'études avant, par où t'es passé, comment t'es arrivé là ?

Kerwan : J'étais donc j'ai fait ma primaire dans mon école de ma ville et après j'ai été dans le collège privé St-Joseph de Machecoul et après ça j'ai fait donc ma 6^e à ma 3^e et après je suis arrivé ici en ... dans le CAP.

E : Du coup t'étais en 3^e générale ?

Kerwan : Ouais 3^e générale.

E : Comment tu t'es décidé déjà de faire du professionnel, pourquoi du jardinier-paysagiste et pourquoi ici ?

Kerwan : J'ai eu ... de base depuis la 6^e enfin à la 6^e je voulais faire agriculteur et après je cherchais ce qui y avait comme métier qui ressemblait et en 5^e j'ai vu paysagiste et depuis la 5^e c'est ce que je veux faire.

E : Du coup t'as fait des stages ?

Kerwan : Un stage en 3^e ouais et donc ça m'a j'ai vu que c'était vraiment ce que j'aimais, et du coup bah voilà.

E : Déjà pourquoi tu voulais faire agriculteur, est-ce que t'as des gens de ta famille qui faisaient ça, est-ce que t'en as entendu parler ?

Kerwan : Nan j'avais, j'ai des voisins qui fait ça, j'avais été avec lui l'été j'allais avec lui et puis ça me plaisait bien. Après j'ai regardé ce qu'il y avait autour qui ressemblait un peu.

E : Du coup tu voulais pas faire agriculteur ?

Kerwan : C'est compliqué quand y a personne dans la famille pour rentrer et puis ... je voulais voir ce qu'il y avait autour aussi qui ressemblait et du coup j'ai vu que ça me plaisait vraiment bien, paysagiste.

E : Alors quel est le point commun qui t'a plu entre agriculteur et jardinier-paysagiste ?

Kerwan : Déjà y a le travail de la terre, y a tout ce qu'est souvent en aménagement y a beaucoup de gros engins, ça j'aime bien. Puis après paysagiste y a plus de création, ça j'aime bien création, après voilà.

E : Tout ce qui est création tu veux dire en maçonnerie ou en végétal ?

Kerwan : Les 2, faire des ... ouais les 2.

E : Et tes parents font quoi ?

Kerwan : Donc ma mère elle est ... comment ça s'appelle, ATSEM, et mon père il est ... chef d'une équipe, mais à la base il était électromécanicien, une équipe d'électromécaniciens.

E : Ouais donc ils sont pas du milieu de la terre forcément ?

Kerwan : Nan pas du tout.

E : Et t'habites loin d'ici ?

Kerwan : J'habite vers Machecoul. C'est alors pas loin de St-Philbert-de-Grand-Lieu, c'est après.

E : Ça fait un petit bout de route quand même, du coup t'es en internat ?

Kerwan : Ouais ouais j'suis à l'internat.

E : Et t'as toujours vécu du côté de Machecoul ?

Kerwan : Ouais toujours.

E : Tes parents aussi ?

Kerwan : Mon père est natif de N. et ma mère à côté de Bourgneuf.

E : C'est dans le secteur aussi Bourgneuf ?

Kerwan : Nan c'est à côté de Machecoul, pas loin.

E : Et alors pourquoi Bardane ?

Kerwan : Parce que je trouvais pas de vrai, enfin y avait un lycée à Machecoul la MFR, mais bon c'est pas vraiment un très bon lycée, on a été visités c'était pas très très bien quoi. Après on avait aussi y avait aussi le CFA de N. ... Bah ça me plaisait pas trop aussi et puis j'avais pas des bons retours. Et j'avais été voir aussi qu'est à côté le Grand Blottereau. Mais du coup c'est un lycée public et c'est le rectorat qui choisit donc j'étais pas sûr d'être pris, du coup je cherchais ce qui y avait aux alentours et en allant, quand mon collègue avait fait des réunions pour savoir les lycées plus tard, des lycées qui venaient faire des réunions dans mon lycée pour les 3^e, et du coup j'avais été et une dame, enfin la mère d'un copain m'avait dit qu'y avait Bardane où lui il allait, du coup j'ai été voir et ça m'a plu, j'ai visité et du coup j'ai été pris en CAP.

E : Et du coup tu dis qu'il y a des établissements dans lesquels t'avais pas envie d'aller, genre la MFR de Machecoul, parce qu'il y avait pas une bonne réputation ?

Kerwan : Oh puis ... juste à visiter déjà c'est pas ...

E : Tu veux dire les locaux ?

Kerwan : Ouais et puis on voit que c'est enfin ... c'est un peu pour les ... enfin c'est pas un lycée très bien, parce que déjà ce qui m'a choqué c'est ils montrent le CDI on arrive dans le CDI y a une armoire qui fait enfin une bibliothèque qui fait à peine 1 mètre de large avec 3

livres, c'est pas vraiment un CDI. C'est pour ça que déjà ça m'a pas trop plu puis après je préférerais aller dans un lycée un peu mieux.

E : Tu veux dire ils proposaient pas assez d'équipements, que ça faisait pas assez sérieux ?

Kerwan : Ouais voilà ouais.

E : Alors qu'ici c'est beaucoup plus grand ?

Kerwan : Ça fait beaucoup plus sérieux ça fait, déjà quand on arrive c'est propre c'est ... enfin on voit que c'est c'est sérieux quoi.

E : Du coup t'avais pas du tout entendu parler de Bardane avant de venir ici ?

Kerwan : Nan j'ai entendu bah si j'ai entendu la réunion et après j'ai regardé sur le site et tout et voilà c'est comme ça j'ai connu.

E : Et est-ce que pour toi ça a été facile de trouver des stages ?

Kerwan : Ouais pas de problème oui. De ce que j'ai ... Déjà j'ai un patron que je connais enfin que mon papy connaît donc là c'était plus simple. Après j'ai été à côté de chez moi, donc lui il m'a pris direct, un nouveau. Et là le dernier enfin celui que j'ai trouvé pour la semaine prochaine là, bah j'ai été voir une entreprise enfin j'ai regardé ce qu'elle faisait, ça me enfin je trouvais que c'était bien donc j'ai été voir et puis ils m'ont pris direct.

E : Comment ça se passe du coup, t'appelles ?

Kerwan : Je préfère aller directement là-bas, je regarde où elle est située en partant de chez moi je ... prends l'adresse, je vois les horaires d'ouverture à peu près puis je vais voir. Si vraiment au bout de, j'sais pas, si ça fait si la première fois la secrétaire est pas là je peux retourner une 2^e fois, mais après j'essaie d'appeler quand même parce que y a vraiment personne.

E : Et quand t'es sur place tu demandes à rencontrer le patron ?

Kerwan : Bah je dis que je viens pour un stage après ça dépend y en a c'est la secrétaire qui me voit y en a c'est la patron enfin ça dépend. Ça dépend de l'entreprise

E : En général tu passes pas beaucoup de temps à chercher ton stage ?

Kerwan : Nan. Nan je passe même pas une journée.

E : Est-ce que le fait de venir de Bardane ça t'a aidé pour trouver tes stages ?

Kerwan : Euh ouais sûrement.

E : Ils t'ont jamais fait la remarque ?

Kerwan : Nan.

E : Du côté des cours, est-ce qu'il y a une différence pour toi entre les cours que t'avais au collège et les cours que t'as ici ?

Kerwan : Oh bah oui largement.

E : Alors c'est quoi la différence ?

Kerwan : On va dire qu'on est retourné en ... (sourir) 4^e au niveau des cours, en CAP c'est ça c'est ...

E : Par rapport au niveau de l'enseignement ?

Kerwan : Ouais ouais. Bah ouais c'est ça. J'avais pas, j'avais 12 de moyenne en ... à St-Jo. Et je voulais passer en bac pro, mais pour passer en bac pro fallait 12,5, entre 12,5 et 13 voire plus. Et pourtant je sors d'un lycée très ... St-Jo c'est un niveau très haut. Quand on quand j'ai fait mon brevet j'ai fait le brevet blanc j'ai eu ... 93 sur 400. Donc c'est en fait ils sont eux ils mettent le niveau hyper haut et en fait quand j'suis arrivé au brevet j'ai eu 500 ... 590 je crois donc euh ... voilà en fait ils mettent le niveau hyper haut, du coup quand je suis arrivé ici j'suis arrivé en pro en CAP bah je suis passé de 12, voire je suis descendu à 11,5 avec le brevet blanc qu'avait baissé, là je suis passé à 16 - 17 de moyenne.

E : Ouais donc tu surfes un peu sur les cours ?

Kerwan : Ouais voilà, alors que j'aurais pu passer en largement en bac pro.

E : Et t'as pas demandé à un moment à te faire ...

Kerwan : Bah ça m'aurait rien fait gagner entre guillemets parce que je voulais repasser là cette année repasser en bac pro, mais du coup ça m'aurait refait passer en en 2^{nde} mais du coup de ... parce que là du coup à la fin de mon CAP je peux repasser directement en 1^{ère} parce que en fait j'aurai vu de l'année de 2^{nde} de bac pro en 2 ans. Mais du coup là si je serais j'aurais retourné en 2^{nde} en bac pro cette année, tout la ... tout la moitié de la 2^{nde} j'aurais déjà vu donc ça m'arrangeait pas du coup je préfère d'abord finir et après aller sur le bac pro.

E : Je comprends, du coup à la fin de l'année tu passes sur un bac pro ?

Kerwan : Ouais j'aimerais bien passer en bac pro et en apprentissage.

E : Et tu le ferais ici ou t'irais ailleurs ?

Kerwan : L'apprentissage ? Dans une entreprise ailleurs.

E : Et pour la partie cours ?

Kerwan : Ouais ici, je resterai ici. Parce qu'ils ont ouvert ça cette année.

E : T'as déjà trouvé ton potentiel patron ?

Kerwan : Quand j'ai été voir mon dernier stage là, j'ai parlé pour un stage elle m'a demandé ce que je faisais après, j'ai dit que l'année prochaine j'aimerais partir en ... en bac pro apprentissage et du coup elle m'en a déjà parlé que si le stage se passe ça devrait se faire sans que je demande. Voilà, après autrement j'ai mon le stage d'avant elle aussi elle m'en avait déjà parlé donc normalement je pourrais trouver.

E : Ca veut dire que t'as des relations suffisamment positives pour qu'on te propose derrière ...
Et t'as travaillé dans des entreprises de quelle taille à peu près ?

Kerwan : Celle qui m'a proposé direct le dernier stage là enfin celui que je vais faire là, là c'est une grosse entreprise je crois qu'il y a 3-4 équipes de salariés et l'autre d'avant il est tout seul juste avec un apprenti.

E : Et qu'est-ce que t'as préféré toi entre les 2 ?

Kerwan : J'ai pas encore fait avec ... j'ai fait que ... Je la fais semaine prochaine enfin je commence semaine prochaine.

E : Et ton premier stage c'était aussi un mec qu'était un peu tout seul ?

Kerwan : Premier stage que j'ai, en 3^e ? C'était donc y avait ... lui enfin le patron, une secrétaire enfin sa fille et après y avait ... 3 salariés. 2 en maçonnerie enfin aménagement et 1 en ... surtout en entretien donc il faisait un peu les 2 lui.

E : Et t'as fait autant d'entretien que de maçonnerie ou t'as fait plus de l'un ou de l'autre ?

Kerwan : Plus d'entretien. Elle fait un peu de maçonnerie, mais plus d'entretien.

E : Et en général dans tes stages tu fais plutôt équilibré ou plutôt plus l'un ou plus l'autre ?

Kerwan : Ca dépend des stages, là le stage où je vais plus souvent, où il est tout seul le patron, là j'ai fait souvent c'est 1 semaine d'entretien voire 2 semaines d'entretien et après il alterne il fait ... 1 semaine de création, souvent c'est ça.

E : Quand t'es arrivé ici, sur la partie enseignement pro, est-ce que t'étais déjà à l'aise avec le maniement des outils, avec ce qu'on t'a demandé, est-ce que y avait déjà des trucs où tu voyais un peu comment ça se passait ?

Kerwan : Ouais ouais ça allait oui.

E : Est-ce que ça a été facile de comprendre les demandes sur les TP ou est-ce qu'il y a des trucs qui ont été plus compliqués que d'autres ?

Kerwan : Nan dans l'ensemble ça a été.

E : Alors tu dis « dans l'ensemble » est-ce qu'il y a des petits trucs qu'ont fait une différence ?

Kerwan : Vraiment les trucs plus ... les plus compliqués quand c'est vraiment complexe.

E : Tu peux me donner un exemple ?

Kerwan : Y avait ... Attends c'était quel TP ... Celui qu'était le plus dur au début c'était quand il fallait tirer la chape de sable de niveau bien la tasser tout ça. Quand c'est la première fois c'est plus compliqué, mais après ça ... s'est fait tout seul.

E : Et comment ça se passait pour apprendre, est-ce que t'avais une fiche, est-ce qu'on t'a montré ?

Kerwan : Les TP ? En fait on ... on se changeait, on rentrait dans la salle de cours qu'est juste après là, elle expliquait le TP elle disait ... tout ce qu'était comment fallait faire tout ça, donc si c'était un pavage elle expliquait comment tirer la chape mettre de niveau comment poser les pavés faire les joints les solins. Et après elle nous disait le matériel qui fallait prendre enfin le matériel on le dictait ensemble et après c'était parti sur le terrain. Et elle était là à tourner autour pour savoir enfin pour aider des fois.

E : Donc en fait t'as l'explication théorique et après t'arrives sur le terrain et tu te lances ?

Kerwan : Ouais c'est ça.

E : Et si t'as des questions, tu les poses ?

Kerwan : Elle est là autour donc si y a des problèmes elle vient aider.

E : Et dans l'interaction que t'as avec tes enseignants, genre soit en pro soit en cours un peu plus général, comment ça se passe, c'est quel type d'interaction, est-ce que ça ressemble à ce que t'avais au collège ou est-ce que ça ressemble plus à ce que tu vis en stage ?

Kerwan : Avec les profs de TP c'est plus ce que j'ai en stage. Après c'est pas du tout pareil que le général avec les profs.

E : Qu'est-ce qu'est différent ?

Kerwan : En général (soupir) on va dire ... ils prennent 4 personnes entre guillemets. Ils viennent faire le cours ils repartent. Que là c'est vraiment ... si t'as un problème, j'en ai pas eu pour l'instant, mais y en a dans la classe qu'on des problèmes ils viennent les aider ils prennent à part que au général y a rien qui se passe. C'est tu te débrouilles c'est tout.

E : Et cette attention portée à l'autre pour toi c'est quelque chose d'important ?

Kerwan : Ça aide comme tu sais qu'il y a quelqu'un derrière toi.

E : Et qu'est-ce ça change, est-ce que ça te rend plus confiant ?

Kerwan : Tu sais que si on va dire ... tu t'arrives pas à comprendre t'as tu peux ... elle peut te réexpliquer plus tard elle peut prendre le temps, qu'en général c'est ... faut que t'apprennes sur le cours directement.

E : Y a un côté tu dois te débrouiller ?

Kerwan: Ouais.

E : Et sur le pro est-ce qu'il y en a qui sont plus en difficulté que d'autres ? Comment ça se passe, comment ils récupèrent le truc ?

Kerwan : Ouais. Soit enfin les profs ils lui réexpliquent plusieurs fois souvent, après ... faire enfin ils font y a beaucoup plus d'exercices en pro, on passe plus de temps sur un truc, surtout en CAP, on passe beaucoup de temps sur un chapitre.

E : Donc tu peux le refaire autant de fois que tu veux en gros ?

Kerwan : Ouais.

E : Et est-ce qu'en général à la fin d'un chapitre tout le monde maîtrise ou y en a 1 ou 2 qui sont un peu limite ?

Kerwan : Ca je sais pas, mais j pense normalement ça devrait le faire, après y en a qui ont beaucoup de difficultés donc ... Ils arrivent à avoir la moyenne quoi.

E : Et vous êtes notés sur chaque TP, vous avez une note ?

Kerwan : Ouais souvent ouais.

E : Et alors ça se passe comment, c'est un examen sur table ou c'est plus ils observent comment vous faites tout au long du TP et à la fin ...

Kerwan : Par exemple, le pavage je vais me lancer dessus, souvent elle regarde comment c'est fait, mais surtout elle regarde le final, elle monte dessus savoir si c'est vraiment bien tassé les solins s'ils ont été bien faits ... elle regarde ça, si c'est de niveau si la pente a été bien respectée, souvent c'est ça qu'elle regarde.

E : Okay du coup vous connaissez tous les critères qu'elle va évaluer. Est-ce que c'est pareil en général, est-ce que vous connaissez tous les critères qui vont être évalués quand vous faites un contrôle par exemple ?

Kerwan : Nan.

E : Et pour vous c'est important de connaître tous les critères d'évaluation ?

Kerwan : Au moins on peut vérifier. Pour être sûr. Que s'il faut respecter la pente d'1 % faut qu'elle soit ... d'1 %

E : Comment tu sais en général si le devoir que tu vas rendre il va être bon ou pas, quel est ton critère ?

Kerwan : Je sais pas c'était au feeling (rires)

E : Alors comment tu t'appelles, quel âge t'as ?

Alan : Je m'appelle Alan Leroy. J'ai 17 ans. Je suis au lycée ... je fais ... le métier CAP jardinier-paysagiste. J'ai voulu me lancer dedans, car je savais pas quoi faire et puis j'aime bien travailler à l'extérieur. Surtout en entretien.

E : Qu'est-ce que t'as fait avant comme parcours scolaire ?

Alan : J'étais en 3^e, j'étais dans un lycée agricole.

E : Du coup t'as fait, je sais plus comment ça s'appelle, une 3^e où t'es en agricole, tu fais des stages ?

Alan : 4^e aussi, oui, c'est ça.

E : C'est quoi le nom déjà ?

Alan : C'est ... professionnel.

E : Et du coup t'as fait plusieurs stages dans le milieu agricole ?

Alan : Oui en agriculture aussi.

E : Et t'as essayé différentes spécialités ou t'as essayé que l'agriculture traditionnelle ?

Alan : En agriculture et aussi chauffeur routier, mais ça c'était ça n'a rien à voir c'était ... je savais pas quoi faire en fait. J'ai fait aussi des espaces verts, dans une entreprise après cette année ... en entreprise paysagiste.

E : T'étais dans quel établissement, c'était un établissement privé, public ?

Alan : Privé.

E : Est-ce que c'était une MFR ou c'était un collège ?

Alan : C'était un collège, il faisait collège lycée. Et aussi ... généraux aussi il faisait généraux.

E : Alors comment ça se fait que t'es arrivé en 4^e professionnelle, est-ce que c'est toi qui as demandé ?

Alan : Nan. Nan c'était parce que j'étais au, dans un, en 6^e-5^e j'étais dans un collège général. Et puis du coup je travaillais pas tellement, bah j'avais des mauvaises notes et tout, du coup mes parents ils m'ont mis dans un lycée professionnel.

E : C'est tes parents qu'ont décidé ?

Alan : Ouais.

E : Et t'étais d'accord avec ça ?

Alan : Bah oui. Oui du coup j'ai fait ce qu'ils ont dit.

E : C'était un lycée public du coup ?

Alan : Nan privé. Avant c'était ... c'était un collège public en 6^e-5^e où j'étais.

E : Et du coup pourquoi après vous avez choisi un établissement privé ?

Alan : Parce que y avait que celui-là qu'était pas très loin de chez moi il était pas très loin de chez moi.

E : Parce que t'es de quel secteur ?

Alan : Je suis de Savenay.

E : Et tu es en internat ici la semaine ?

Alan : Oui.

E : Toute la classe est en internat quasiment ?

Alan : Nan, que 2 sont pas en internat.

E : Ah oui donc la majorité ?

Alan : Ouais on est tous on est tous en internat.

E : Et ça va c'est pas trop dur de passer la semaine ici ?

Alan : Un peu, mais ça va. Après les portables on doit les ... c'est un peu chiant. Ou tablette, on a des tablettes pour travailler. Sinon voilà c'est voilà on a pas le choix.

E : Ah ils récupèrent les portables ?

Alan : A 21h30, ouais, voilà.

E : Du coup t'as fait beaucoup de stages en agricole et alors pourquoi t'as choisi jardinier-paysagiste ?

Alan : Nan en fait j'ai fait juste 2 semaines en agriculture et puis c'était un peu dur. Les vaches ... C'était que des vaches.

E : T'étais dans l'élevage du coup ?

Alan : Ouais. Et un peu les tracteurs, mais les tracteurs c'est pas trop en fait c'est tu sais je m'attendais pas trop à ça, paysagiste, mais bon, après moi je préfère l'entretien c'est bien. Pépinière aussi c'est bien. Par contre la création j'aime moins ... travailler le bois et tout ce qu'on fait justement j'aime pas trop, je m'attendais pas à ça, mais bon après ...

E : Ah oui comme le TP aujourd'hui, ça c'est pas ton truc ?

Alan : Ouais (rires) Nan moi j'y connais pas grand-chose.

E : Et tes parents ils font quoi ?

Alan : Mon père il est chauffeur routier et ma mère caissière hôtesse de caisse.

E : Et dans la famille vous bricolez ou pas du tout ?

Alan : Nan, ah si mon père si il bricole il bricole dès fois, ouais si je crois, il bricole. Il a aussi des débroussailleuses et tout, je l'ai déjà fait, tondeuses.

E : Donc ça tu peux aussi à la maison : l'entretien, la taille, les choses comme ça ?

Alan : Ouais j'fais. Ouais j'fais chez mon père.

E : Et sinon tout ce qu'est bricolage t'as découvert un peu en arrivant ici ?

Alan : Oui oui beaucoup, parce que quand j'étais aux espaces verts j'étais qu'avec râteau et tout, bêche ... J'avais pas le droit encore d'avoir des outils matériels débroussailleuse.

E : Ah oui parce que t'étais trop jeune ?

Alan : Ouais, je devais avoir 15 ans.

E : Et alors comment ça c'est passé quand t'es arrivé ici, comment on t'a expliqué pour faire le professionnel ?

Alan : C'est un ami, un ami à moi qui en a parlé à ma mère. Oui à ses parents, ah ses parents ils en ont parlé à ma mère. Il était là l'année dernière, mais là il est parti.

E : Il connaissait l'établissement en fait ?

Alan : Oui l'année dernière il était en CAP 2, comme moi en fait.

E : Et du coup ça vous a plu comme établissement ?

Alan : Oui j'ai déjà visité d'autres lycées, le Grand Blottereau. J'en ai visité un autre, ça va il était bien, mais j'sais pas ils ont refusé j'sais pas.

E : C'était lequel ?

Alan : Un lycée qu'est pas très connu, j'crois, l'EREA à N., pas loin du pénitencier de la prison j'crois. J'crois j'ai visité ça c'était pas si mal. Mais du coup y avait Bardane du coup et puis j'connaissais quelqu'un comme j'ai dit et puis un autre gars aussi que j'connaissais qu'était dans mon collège agricole-là qui venait ici donc j'me suis dit « tiens j'vais pas être tout seul »

E : Est-ce que tu pourrais me dire comment ça se passe le 1^{er} TP quand t'arrives ici en professionnel, comment on t'explique, comment tu commences ?

Alan : Déjà ils nous ... ils nous donnent nos habits déjà. Après on a des caisses à outils. Il nous, on doit noter nos prénoms sur plein d'outils. Après on doit chercher les outils qui sont dans la pièce là-bas vers bah en face tu terrain de TP à l'entrée. Puis après on se met ... ils nous expliquent, déjà on est en cours dès fois on doit faire des schémas. Des schémas en création, comme pose de la bordure. Clot... nan pas clôture on a pas fait encore, nan bordure, ou plantation d'un arbre, du coup ils nous expliquent avant quoi faire. Bah là maintenant cette année on fait pas ça, mais l'année dernière on faisait des schémas, on a changé les profs et tout un petit peu ... Et du coup bah après on se met en groupe, on se met par groupe dès fois seul mais c'est plus rare on se met souvent en groupe. Et puis après on s'entraide on ... on va chercher les brouettes on met les outils, on va chercher des fiches métalliques qui se trouvent

dans le bureau là du des TP, on prend des TP, puis après bah on s'met on s'met en route quoi on prend nos caisses à outils on va juste derrière les serres là, dans les serres ou juste devant là puis on commence. On met les fiches on met après on met ... on met les ... les cordeaux autour là et après on commence après à mettre une dalle aussi pour voir ... je sais plus trop moi je fais pas ça moi.

E : Et est-ce que du coup le formateur il te montre et après tu commences ou le fait que tu l'aies vu en cours et qu'il te l'ait expliqué en cours après tu commences direct ?

Alan : Ouais c'est ça. Ah nan ... il nous donne il nous donne quand même un plan, nan ça c'est plutôt bac pro. Bac pro eux ils commencent ils disent même pas les consignes ils commencent directement. C'est plus dur, les bacs pros. Les CAP ça c'est autre chose ils nous expliquent avant et tout et il vient toujours vers nous pour nous expliquer et tout.

E : Ah du coup il passe entre vous pour regarder ?

Alan : Ouais, pour regarder et tout il nous dit des trucs et tout ... ouais. Après bac pro c'est pas pareil eux c'est plus dur. Eux ils y vont directement, surtout en 1^{ère} bac pro

E : Et quand vous dessinez les schémas, c'est vous qui dessinez les schémas ou c'est le prof qui vous donne une copie ?

Alan : C'est ... il nous donne il nous donne, nous on écrit, bah lui pas pareil lui il nous donne une fiche on doit écrire. Mais la prof l'année dernière on devait prendre des copies et on devait, on allait dans cette pièce-là ou l'autre d'après et puis y a un tableau, genre elle nous écrivait elle nous montrait les schémas et tout.

E : Elle dessinait au tableau pour montrer ce qui allait se passer ?

Alan : Ouais et nous on récrivait.

E : Et vous recopiez tout ?

Alan : Ouais, ça c'était plus en création. Entretien on a pas beaucoup fait d'entretien ... C'était en pépinière ...

E75 : Et tout ce qui est mécanique, entretien des machines, ça va tu te sens à l'aise ?

Alan : Nan pas trop. En mécanique je savais pas aussi ... j'ai pas trop regardé en fait.

E : Ouais t'as découvert ?

Alan : Ouais j'ai découvert en fait ... j'm'attendais pas trop à ça en fait ... j'étais un peu perdu ... J'étais pas trop curieux à regarder, puis je savais pas qu'ils avaient un site Internet, en fait je savais pas, je savais rien.

E : Ouais t'as vraiment découvert des trucs en arrivant ?

Alan : Ouais j'suis allé aux portes ouvertes, mais après j'm'en fichais en fait, c'est parce que moi j'aime pas trop l'école et tout.

E : Et alors qu'est-ce que tu veux faire après une fois que t'auras ton CAP ?

Alan : Sais pas encore. Peut-être changer, j'sais pas j'verrai.

E : Mais t'hésites entre quelles possibilités ?

Alan : J'sais pas du tout encore.

E : Tu penses que tu vas continuer des études ?

Alan : Ah bah ouais peut-être ouais.

E : Ou alors tu préfères aller travailler un peu pour aller voir comment ça se passe ?

Alan : Je sais pas trop. Peut-être études encore j'pense.

E : Et tes parents ils ont un avis sur la question ?

Alan : Nan.

E : Vous en parlez pas forcément ?

Alan : Nan j'parle pas trop ...

E93 : Et ta scolarité avant est-ce que ça se passait bien, est-ce que t'as redoublé ?

Alan : Ouais j'ai redoublé.

E : Genre en primaire ?

Alan : Maternelle.

E : Et est-ce que pour toi y a une différence dans les interactions que t'as avec les enseignants maintenant et ceux que t'avais soit en 6^e-5^e soit en 4^e-3^e ?

Alan : Pardon ?

E : Tu vois le type de relation que t'as avec tes enseignants, est-ce que c'est la même aujourd'hui que celle que t'avais en 4^e-3^e ou est-ce que c'est différent ?

Alan : Je ne ... c'est pareil ... les profs ... jamais été ils ont jamais été ... Moi j'ai des difficultés ... y a des dames qui m'aidaient ... des auxiliaires. Qui étaient dans la classe. Ouais en primaire, toute ma toute ma primaire j'crois ... ouais toute ma primaire et puis jusqu'en 6^e. Après j'ai j'ai arrêté après. Du coup les profs ils savaient que j'avais des problèmes et tout en 6^e.

E : Et est-ce que du coup ils étaient présents pour toi ?

Alan : Certains profs ouais, certains.

E : Et est-ce qu'ici tu trouves que les gens ils sont disponibles pour toi quand t'as besoin, les enseignants ?

Alan : Oui ouais ouais ouais.

E : Tu te sens à l'aise dans ta formation ?

Alan : Pas dans toutes les matières, mais quelques-unes oui.

E : Alors quelles sont les matières qui sont plus compliquées ?

Alan : Bah les maths les maths c'est dur, mais après quand y a besoin d'aide elle vient m'aider la prof de maths donc ça ça va.

E : Et si y avait des choses à améliorer dans la formation pour toi ce serait quoi ?

Alan : Je sais pas. Nan nan je vois pas, je vois pas trop.

Ecole de production Edelweiss (CAP Jardinier-paysagiste)

Alexandre

Directeur de l'école, ancien MP bâtiment

E : Pouvez-vous vous présenter ?

A : Yannick Piau, j'ai 53 ans. Je suis arrivé à l'École de Production le 25 août 2016. On m'a appelé. Je n'ai pas répondu à une annonce. On m'a contacté en m'exposant la volonté de recruter un formateur titré pour l'École de Production.

E : Vous étiez déjà dans le réseau de la FNEP ?

A : Non, du tout. C'est-à-dire que j'ai un profil professionnel sur LinkedIn que j'avais conçu lorsque j'étais en formation de formateurs pour adultes. C'est ce qui a fait qu'on a pu me voir et consulter mon CV. Ça c'est passé sur un appel téléphonique. On m'a sollicité pour un premier entretien avec le DRH pendant 2 heures. On m'a présenté la structure forcément et le concept de l'École de Production. Moi, j'avais une orientation, j'avais accompagné plus des adolescents et des adultes dans les formations compagnonniques du bâtiment, à la fac au COTEC et autres. C'était pour moi un challenge. Je l'ai pris un peu comme un challenge. C'est quand même particulier un public de 15-20 ans assez éloigné des cursus traditionnels scolaires. J'ai répondu favorablement et j'ai eu un deuxième entretien avec le directeur général pour aller un peu plus sur le cadre général du contrat.

E : C'était le directeur général des Établières ?

A : Oui, des Établières.

E : Vous n'étiez pas en poste à ce moment-là ?

A : J'avais une mission qui se terminait le 20 août. Ça m'a laissé 5 jours pour déménager de Meudon en Vendée. C'était court, mais bon quand on est motivé et volontaire, on arrive à faire ces choses-là. Quand je suis arrivé, on était sur une structure qui était sur le parking. C'était deux bungalows jumelés : un bungalow qui faisait les bureaux et un bungalow qui faisait une salle. Deux bungalows de 20m². A ce moment-là, il y avait deux groupes.

E : C'était ?

A : Espaces verts et bâtiment.

E : Il n'y avait pas encore la restauration ?

A : Non. C'est arrivé au cours de cette année-là, le temps que la chose se fasse.

E : Quelle était votre formation initiale ?

A : J'ai un CAP et BEP d'électricien d'équipements avec une mention complémentaire sur le numérique par le GRETA. Tout au long de ma carrière, j'ai suivi des formations professionnelles sur différents types d'activités. J'étais salarié pendant une période. J'ai été entrepreneur à deux moments de ma carrière. A mes 20 ans, j'ai ouvert ma première société de fait. Je travaillais avec un camarade. On était deux artisans, deux entreprises individuelles regroupées sur la même enseigne. On fait une gestion commune comme une SARL. Une société de fait, c'est une société sans capital où on peut avoir une enseigne commune. Ça a été une expérience. Quand on a 20 ans, on n'a pas la même vision qu'aujourd'hui sur ça. Ça a été une expérience qui nous a appris certaines choses sur certaines vigilances aussi. Après j'ai travaillé sur de grosses entreprises en tant que dépanneur-électricien. Après, j'ai fait une formation chez les compagnons du tour de France en plomberie-chauffage. Je suis devenu électricien, dépanneur, plombier, chauffagiste. A l'issue, dans l'entreprise où j'étais, il y avait un poste de responsable de maintenance qui se libérait. Le directeur m'a sollicité pour être le responsable du service. Au départ, j'encadrais une dizaine de dépanneurs. 5 ans après, on va dire que j'encadrais 50 personnes parce que je m'occupais aussi des petits travaux donc de moins de 200 000€. J'ai trouvé assez rapidement mes marques. Je suis quelqu'un qui travaille beaucoup en autonomie et qui aime bien développer des concepts et avec une créativité qui permet de diversifier certaines choses, aussi bien dans la relation, le contact et l'accompagnement. J'ai toujours accompagné des apprentis. J'étais tuteur de CAP et BAC pro dans les métiers de l'électricité plomberie-chauffage. Dans l'entreprise, j'ai suivi d'autres formations auprès d'enseignes de gestion d'énergie, des choses comme ça. A un moment, cette entreprise a fermé après 250 ans de vie sur N.. J'ai recréé mon entreprise, une structure plus importante, une SARL. J'ai acheté un carnet de clients d'une personne qui partait à la retraite. J'ai commencé avec une équipe de 5 compagnons et je suis monté à peu près jusqu'à 50 salariés sur les chantiers. C'était un peu plus important. On va dire que j'ai eu des moments un peu plus difficiles, de maladie, qui m'ont écarté un peu de ma profession. Forcément que l'activité en a un peu souffert aussi. Au rétablissement, j'ai relancé parce que j'avais quand même de la confiance en mes commis. Puis, j'ai eu un accident de travail qui m'a immobilisé sur une planche pendant plusieurs mois donc le questionnement c'est fait. Qu'est-ce que je fais à l'issue ? Est-ce que je continue cette activité dans ce domaine ou est-ce que je reconsidère les choses ? C'est là que, en fin de compte, j'ai fait un parcours de bilan professionnel et voir par rapport à mon profil professionnel. Il avait déjà été établi lors d'une formation de créateurs d'entreprise, auprès de la Chambre des métiers avec un profil plutôt technico-commercial, sur

le relationnel et la connaissance technique du monde de prestation. On m'a dit un jour : pourquoi vous accompagneriez des jeunes apprentis et autres ? Pourquoi vous ne transmettriez pas ? J'ai été à la découverte de formateurs, ce qui m'a permis de pouvoir identifier ce métier en fin de compte. C'est quelque chose qui me plairait. Je me suis alors engagé sur la formation de formateurs pour adultes. C'est un titre pro de niveau 3, un cursus que j'ai fait au sein de l'AFPA. J'ai eu mon titre pro en 2015. Tout de suite, par les périodes de stage de cette formation avec des structures qui ont identifié mes capacités et mes compétences sur différents domaines, j'ai trouvé du travail très rapidement. Je suis arrivé avec déjà une certaine sérénité dans cette profession parce que aussi bien au niveau de l'AFPA et des groupes que j'ai accompagnés, j'ai eu des bons retours des directeurs de centres, de responsables de pôle emploi et des choses comme ça. Ici, j'ai découvert une petite structure. Je pensais que l'École de Production que c'était quelque chose d'important. Là, il y avait un formateur paysagiste et une formatrice compétences transversales qui intervenait sur une journée et demi car elle intervenait aussi auprès d'autres groupes sur d'autres sites. Il y avait monsieur Bruno Reverse qui est le directeur des formations continues, initiales et pédagogiques. On m'a exposé un peu la philosophie des Écoles de Production. Les 8 fondamentaux sur lesquels j'ai pu travailler avec beaucoup de travail sur le développement de supports qui n'était pas structuré, des supports comme les livrets d'apprentissage pour les élèves, des plannings et de voir qu'est-ce qu'on pouvait apporter, quel type d'apport externe où l'activité qu'on pourrait apporter à ces jeunes. Quand je suis arrivé, c'était une vingtaine d'heures de pratique et une douzaine d'heures de cours de compétences transversales. Il n'y avait pas d'autre activité.

E : Vous connaissiez le modèle avant de rentrer ?

A : Du tout.

E : C'est avec le coup de téléphone ?

A : Oui, c'est avec l'appel de monsieur Reverse. C'est vrai que quand j'ai entendu ça, j'ai été sur le site pour prendre connaissance de l'historique. J'ai mon père qui a été compagnon du tour de France donc je connais plus la formation du bâtiment en apprentissage sous ces formes-là. J'ai connu pour les adultes sur l'AFPA. C'est quelque chose qui se différencie du type d'apprentissage, mais il y a pour moi une forme de correspondance avec la formation compagnonnique, parce qu'on défend des valeurs. Ce ne sont pas des valeurs inscrites parce qu'on est ISO ou des trucs comme des procédures. On est sur des valeurs humaines, de satisfaction du travail. On va dire : valoriser du travail qui est fait par les personnes.

E : Est-ce que vous avez quelques valeurs humaines à me partager ?

A : Oui, moi je prône surtout la communication non violente. Le bien-être où l'être humain est au centre de tout projet. C'est pour moi l'essence qui fait que les personnes vont avancer avec une vision positive des choses. Peu importe, mais on peut interpréter, pas des échecs, mais des choses non réussies ou non acquises et d'en retirer cette expérience et même si on n'a pas réussi à le faire, on a entrepris de le faire. C'est de valoriser ces choses-là. C'est valoriser l'apprentissage. On fait quelque chose et pour moi la réussite du résultat, ce n'est pas aujourd'hui. Ça arrive pour certains jeunes, il y a le geste, le premier, qui est professionnel alors que peut-être il a jamais vu ou jamais fait. On sait aussi que pour certains, c'est plus long. Pour certains, les choses vont se faire plus facilement et pour d'autres plus difficilement. C'est quand même valoriser tout ce que la personne a besoin d'exprimer, aussi bien manuellement que oralement, et d'analyser dans le comportement. On retranscrit cette valorisation. Une déception peut jouer sur le comportement. Comment valoriser pour que la personne soit toujours sur de la motivation positive ? On sait que pour certains jeunes, ça peut-être plus ou moins difficile.

E : Quand s'est ouverte l'École de Production ?

A : En 2013 à la R.. C'est la première école de production dans la région, il y avait un groupe paysage.

E : Vous savez qui l'a créé ?

A : C'est monsieur Forconi et monsieur Reverse avec l'accord de monsieur Hervé Piau, le président de l'association groupe Établières.

E : Vous savez pour quelles raisons l'École de Production s'est montée ?

A : Oui. C'était la question du décrochage qui était déjà dans toutes les discussions et conseils de classe des lycées, structures d'accompagnement et toutes ces choses-là. A la base, on va dire que ça été créé pour les décrocheurs du lycée des Établières.

E : C'est vous qui faites le recrutement des élèves ?

A : Oui. Le recrutement se fait de différentes manières. Un premier contact peut se faire aux portes ouvertes du lycée ou de l'École de Production. Il y a deux portes ouvertes du lycée. On essaye d'en faire une ou deux supplémentaires pour accueillir plus de groupes d'élèves des collèges dans la région, de proximité, même si on a l'internet et la résidence foyers jeunes travailleurs à proximité qui pourrait accueillir plus de majeurs sur ça. On élargit aujourd'hui. Il y a des forums organisés dans la région qui regroupent plusieurs collèges. Vendredi dernier, j'étais sur Montaigne pour 5 établissements, pour une soirée de présentation de cursus à l'issue des parcours 3^{ème}.

E : Quelle est votre capacité d'accueil dans chaque groupe ?

A : Normalement pour un formateur professionnel sur le chantier, ce sont des groupes de 8 jeunes inscrits en permanence sur l'activité. Après on accueille des jeunes en immersion, en découverte : lycéens, collégiens ou autres. On va dire qu'en École de Production, on peut intégrer tout au long de l'année, selon les places disponibles. Parfois, on a des jeunes qui sont inscrits, mais qui étaient en attente ou en recherche d'autre chose. Beaucoup de jeunes en troisième s'inscrivent à plusieurs endroits. On a eu des jeunes pour deux jours. On a eu des jeunes : « j'ai reçu un courrier, je suis accepté là ». Il faut favoriser ce que le jeune souhaite faire pour que ça se passe bien. Quand il y a une place qui se libère, on a toujours la capacité d'accueillir une personne. Aujourd'hui, on est monté sur des groupes où en début d'année, on recrute un peu plus. C'est 9-10 par groupe, car on sait pertinemment qu'il peut avoir un ou deux départs qui peuvent subvenir.

E : C'est des abandons, des renvois ?

A : Il n'y a pas d'abandon. Un jeune qui s'inscrit et qui au bout deux-trois jours dit : « ah bah non, je pensais que ça me plaisait pas, est-ce que je peux essayer ? ». On peut faire découvrir sur les 3 formations qu'on propose. Si le jeune est motivé et intéressé pour découvrir et bien peut-être qu'il va découvrir. Ça voit sur un métier qu'il ne connaît pas et qui va lui plaire. Les renvois, on n'est pas pour. On n'est pas pour l'exclusion de ces personnes qui ont eu des difficultés de parcours et qui ne sont pas forcément d'ordre de notes et qui ne permettaient pas d'entrer dans des cursus, mais des problèmes de comportements, des choses comme ça. On va dire que le recrutement se fait sur la motivation. Nous, je, demande au jeune une lettre de motivation manuscrite. Ça va être la base de notre échange, ces mots retranscrits expriment la motivation.

E : Il y a des mots clés qui retiennent votre attention ?

A : Oui. Si c'est une personne qui est déjà venue et qui marque : « j'aime l'environnement extérieur, la nature ». Forcément, c'est un critère de motivation pour rentrer dans une formation paysagiste. « J'aime toucher des matériaux, le bois ». C'est vrai qu'il y a des mots qui permettent d'identifier. On a des jeunes qui arrivent avec une lettre de motivation parfois accompagnés d'un parent ou d'un éducateur et il dit : « j'ai dû m'y reprendre à dix fois parce que je corrigeais mes fautes, je me suis appliqué pour écrire ». Quelque part, c'est que le jeune est motivé pour écrire. S'il l'a refait 10 fois, qu'il s'est motivé pour écrire, c'est que c'est parti de la démarche de la motivation pour intégrer. On voit la forme d'apprentissage là. Pourquoi pas, s'il fait qu'une seule lettre avec plein de ratures avec des mots. Ça peut se concevoir. Je ne suis pas là pour vérifier les fautes d'orthographe et ces choses-là. C'est vrai qu'on peut identifier

certaines choses même avec les mots tout attachés ou en lettres capitales. Ça permet après à l'équipe de voir les orientations pour les positionnements des groupes. C'est aussi la base de ça. Après, on va travailler sur les fiches de formation. Le jeune choisit une fiche. Je lui demande de lire un petit paragraphe, un texte sur la fiche. C'est vraiment sur l'expression et la compréhension du français : qu'est-ce qui peut me dire de ce qu'il a lu ? C'est une forme de compréhension. C'est scindé sur la formation qu'il souhaite faire. Éventuellement sur une petite feuille, on a aussi 4 opérations de base : addition, soustraction, multiplication, division à un seul chiffre. C'est savoir si la personne a... Quelles sont les bases sur les mathématiques.

E : Est-ce que vous refusez du monde ?

A : On a refusé, car on a eu trop de demandes dans la formation paysagiste. C'est simple, on est quand même lycée agricole et lors des portes ouvertes du lycée, la formation jardinier-paysagiste rentre dans la formation agricole. Le CAP est un CAP agricole. Au près de nos services communication, on a fait de la sorte par le positionnement des mots sur le moteur de recherche. Quand on tapait apprentissage jardinier-paysagiste, c'était notre mot-clé École de production du lycée Établières qui sortait en premier. Ça a favorisé l'orientation des candidats à venir chez nous. On aurait pu avoir aujourd'hui pratiquement 3 groupes de jardinier-paysagiste. C'est vrai que c'était et on fait toujours, il y avait un formateur pour chaque formation donc il faisait la première année et accompagnait la deuxième année. On s'est dit qu'on pourrait avoir deux groupes : un de première année et un de deuxième année. Si on veut doubler cet effectif, il faut faire du recrutement de formateur. Je m'occupe aussi de l'entretien de recrutement des personnels dans l'École de Production.

E : Ça se passe comment ?

A : C'est un peu dans le même principe. Il y a un entretien individuel, un CV envoyé avant et une lettre de motivation. Sur la présentation générale de l'École de Production, on essaye d'identifier dans le parcours de la personne, un accompagnement d'un apprenti ou de groupes parce que ce sont plus des personnes, forcément issues du métier et de ce parcours professionnel, qui souhaitent soit s'orienter sur le métier pour transmettre. Le métier de formateur, pour nous c'est pour les formateurs terrain professionnel C'est essentiel que la personne connaisse les techniques et d'avoir travaillé dans le domaine. C'est vrai que le plus, c'est sur l'accompagnement des personnes.

E : Pour les élèves, il y a que vous qui décidez du recrutement ou l'équipe pédagogique ?

A : Avant, il n'y avait pas autant de monde. Il y avait qu'une personne qui faisait le positionnement. J'ai reçu beaucoup d'accueil cette année, mais sur les journées portes ouvertes,

il y aussi les formateurs qui participent. Les entretiens sont informels en portes ouvertes avec des représentants d'équipe d'École de Production.

E : Les jeunes viennent d'où ?

A : On a différents jeunes. On a des jeunes qui ont des parcours traditionnels : 3^{ème} ou 2^{nde} prépa pro. On a des jeunes qui viennent de 3^{ème} SEGPA et de parcours ULIS. On a des jeunes qui viennent d'IME avec des fois des parcours scolaires plus ou moins identifiés. On a des jeunes qui en sont de parcours d'ITEP et SESSAD, des jeunes qui sont suivis STEMOS, PJJ. On a aussi des MNA. Le groupe Edelweiss accueille sur la structure Cécile Sauvage, un groupe de 30 MNA masculins. Aujourd'hui, ça va se multiplier, car le groupe a repris le FJT de Fontenay le Comte qui avait un accueil de 20 jeunes MNA. On essaye d'avoir un positionnement, car dans les premières années, des jeunes venaient sur les parcours d'École de Production sans pour autant connaître la langue française. Donc, grosses difficultés dans la compréhension et l'écriture. Pas simple pour les amener sur un diplôme. On essaye, on travaille avec la structure d'accompagnement de ces personnes pour avoir des positionnements sur des jeunes. Ils viennent faire de stages d'immersion. Ils viennent découvrir une des formations et ça peut se faire à différents moments de l'année : une semaine bâtiment, une semaine paysage, une semaine restauration éventuellement. A la base, il faut que ça soit de sa volonté de venir découvrir ces métiers.

E : Est-ce que ces jeunes ont des tests aussi ?

A : On essaye, nous, d'accentuer sur l'identification d'un parcours scolaire ou des connaissances dans le français et des bases de mathématiques.

E : Ils sont donc soumis au petit exercice ?

A : Oui, maintenant et depuis la rentrée, ce qui n'était pas effectif avant.

E : Est-ce qu'il y a des problèmes de violence avec les jeunes ?

A : Il peut en avoir. Après, certains jeunes sont en minorités, les MNA. Certaines personnes de couleur sont en minorité. On sait qu'aujourd'hui, même auprès de jeunes, le regard de ces personnes des fois n'est pas forcément bienveillant. Les propos émis peuvent entraîner des réactions. On a eu un jeune qui s'est fait exclure, car une personne avait promulgué des propos racistes à son encontre et le jeune a réagi par de la violence gestuelle.

E : C'était une exclusion définitive ?

A : Non, il y a pas d'exclusion définitive. Il y a un ou deux avertissements. Après, selon la gravité des faits, il peut avoir une mise à pied de trois jours. Si le jeune est accompagné, on demande à éducateur ou à la structure qui l'accompagne de travailler sur certaines choses, selon la

problématique qu'il y a pu avoir. Malheureusement, parfois ça marche pas et le jeune récidive ou claque la porte. L'année dernière, il y a eu deux exclusions sur de la violence physique. Quand je suis arrivé, j'ai été victime d'un groupe assez virulent et des jeunes qui, du fait du hasard, avaient été séparés en famille d'accueil et se sont retrouvés ici en formation. Ça n'a pas favorisé leur intégration, au contraire ça a remis du feu. J'étais un peu bousculé sur les établis, des choses comme ça. On sait maîtriser par la parole certaines choses pour faire entendre à ces personnes qu'il y a une limite à ne pas dépasser, et que certaines choses graves peuvent entraîner une interruption de formation et une rupture sur la vie sociale.

E : Est-ce qu'il y a eu des choses mises en place pour lutter contre cette violence ?

A : Au printemps l'année dernière, pour les besoins, on m'a demandé si ça m'intéressait de me positionner sur le poste de responsable sur le dispositif. Il y avait eu des personnes avant. Ça n'a pas marché. J'ai répondu favorablement à cette demande. J'ai eu un nouvel entretien comme une nouvelle embauche avec les directeurs. Il a fallu jongler avec les groupes en étant responsable et formateur technique bâtiment et compétences transversales. On avait recruté une vacataire formatrice titrée et psychologue. Dès les premières semaines, séances, on a vu un changement de comportement chez les jeunes. Il y avait eu une réflexion. Cette personne travaille sur la formation humaine, sur la concentration du travail au présent. Ce que je fais maintenant, ce n'est pas ce que j'ai fait hier et ce n'est pas ce que je ferai demain. C'est le ressenti et faire dans le ressenti. Ça a permis de mesurer justement des changements de comportement, des jeunes qui étaient dans leur coquille, de trouver la manière d'exprimer et de quelle manière ils voulaient faire les choses.

E : Cette personne est toujours là ?

A : Non. On souhaitait. On a fait la demande pour l'intégrer pour un contrat en temps plein à École de Production. On avait des jeunes qui préparaient des titres restauration. Elle a pu les rencontrer individuellement, un mois avant la période des examens, pour connaître leur ressenti d'appréhension et de besoin. L'analyse faite et consultée en équipe a permis aux formateurs de faire un accompagnement individualisé sur les besoins et qui a été très bénéfique. Ça a été une réussite totale sur ces personnes. C'est un modèle pour nous à réfléchir pour l'instaurer dans notre démarche d'accompagnement et d'apprentissage. Cette personne avait proposé l'intégration de la formation humaine dans la formation.

Intervention d'un jeune en retard

A : Les jeunes savent, dans la mesure où je suis là, que je peux les accueillir pour différentes choses. C'est pour ça que l'établissement du premier contact au recrutement... C'est pour que

la personne puisse identifier qui est le responsable, qui est le formateur métier, technique, les formatrices. C'est vrai que cette année, l'intégration c'est faite sur toute une semaine. Il n'y avait pas de cours. C'était une semaine d'intégration. On a institué le parrainage 1^{ère} et 2^{ème} année sur la formation ou soit par affinités. Pas de souci, les premières années ont trouvé leur parrain. Il y a eu la découverte de l'environnement avec un jeu de piste et aller identifier des personnes. Ça a permis à certains de se mettre en avant, des choses comme ça. Il y a une association Sycéa qui a fait une intervention le vendredi. C'est une association sur le développement personnel, la valorisation de la personne. Ils ont travaillé tous ensemble sur le règlement intérieur et l'établissement de la chartre. Ils ont pu entendre ce qu'ils aiment faire, ce qu'ils aiment moins bien faire, ce qu'ils veulent entendre, mais toujours dans le côté positif des choses. Ces personnes sont thérapeutes aussi. C'est vraiment d'accentuer sur l'esprit, la communication positive. C'était très intéressant, car il y a eu une très bonne cohésion de groupe. Ils se sont tous connus dans la même semaine. Il y a eu des échanges. Ça s'est retranscrit d'une manière simple dans le groupe. C'est qu'il y a beaucoup d'entraide entre eux : sur la personne qui est plus timide, les autres vont vers lui et pour ceux qui ont plus de difficultés, un camarade l'aide aussi. Ça a été différent des autres années. Pour nous, c'est quelque chose qui paraissait essentiel de mettre en place. On a vu tout de suite les effets. Ça fait partie de la forme d'instauration de la formation humaine dans le dispositif. Cela se fait pour les élèves, que je souhaite et monsieur Reverse aussi, que ce soit aussi instauré pour l'équipe. C'est sur le respect du travail des uns et des autres, sur du partage du travail pour valoriser ce qui est entrepris et initié par chacun et chacune, pour les élèves et aussi pour le bien-être des personnes.

E : Qu'est-ce qui vous semble primordial dans la relation avec les élèves ?

A : C'est quelque part la relation de confiance. C'est pas évident pour des jeunes, des adolescents ou des jeunes majeurs, la confiance à l'adulte. Il y en a qui sont éloignés par leur parcours. Ce sont des jeunes dont les parents sont séparés ou sans parents ou des violences. C'est instaurer un climat de confiance ou de dialogue auprès des mêmes ou de l'équipe. C'est que le jeune puisse aller vers n'importe quelle personne de l'équipe de l'École de Production, pour pouvoir parler de ce qu'il a envie. Pour nous, c'est essentiel. On sait que ce que l'on souhaite : que le matin il ait un grand sourire et que le soir qu'il soit peut-être fatigué, mais qu'il dise ou dans sa tête « vivement demain pour revenir ». C'est ce qu'on veut et ce qu'on instaure dans la dynamique.

E : Qu'est-ce que vous attendez de jeunes dans la formation ?

A : Pour ces jeunes, c'est un parcours de réussite. C'est aussi trouver sa place dans un groupe. En majorité, ils n'ont pas conscience que demain ils seront à travailler en groupe avec une hiérarchie, ces choses-là. C'est de s'approcher le plus proche de la posture professionnelle avec des valeurs. Oui, surtout ça : des valeurs humaines, d'avoir le sens du contact et de la communication à bon escient. On sait que pour certains jeunes faut mesurer, mais c'est ça, le diplôme est important pour le jeune. C'est son objectif de formation, le diplôme et l'accès à l'emploi ou la continuité dans les études. C'est surtout être vigilant sur l'objectif du jeune. Surtout ça, ne pas lui dire non, peut-être que c'est la volonté du jeune. C'est ce respect qui permet cette confiance aussi.

E : Est-ce qu'il y a un aspect dur lequel vous ne transigez pas du tout avec les élèves ?

A : Dans toutes les contraintes du règlement intérieur, il y a des choses bien particulières : sur la détention d'arme, de drogue, consommation d'alcool sur le site ou de venir en état d'ébriété. Par contre, on est dans le dialogue. C'est vrai que le jeune peut reconnaître certaines choses. Après, les exprimer c'est une démarche. Après, vouloir faire une démarche d'accompagnement par des organismes c'est aussi des choses qui sont bienvenues. Un jeune peut être exclu momentanément. On parlait du jeune exclu à cause de gestes vis-à-vis du racisme. Il sait que la porte n'est pas fermée. Il sait que s'il travaille vis-à-vis de ça, il peut à la rentrée prochaine, s'il veut revenir à l'École de Production, il y a une possibilité.

E : Est-ce qu'il y a de l'absentéisme ou des retards ?

A : Oui, il peut avoir des retards et une forme d'absentéisme. C'est du contexte externe social, familial et autre qui fait que...

Intervention d'un jeune en retard

E : Vous disiez que vous aviez développé des supports pour des activités, est-ce que vous avez pu les mettre en place ?

A : Je suis pour que le jeune soit dans la dynamique et dans le mouvement, qu'il soit l'acteur de sa formation. Il n'est pas là pour regarder. La formation n'est pas un miroir. On est l'acteur dans l'animation, que ça soit en salle ou sur les ateliers. On est sur la pratique, il y a du mouvement et du travail sur des matériaux, mais en salle je suis pour le travail de sous groupes, d'échanges de personnes dans les groupes. Mercredi dernier, j'ai remplacé une formatrice absente. C'était une séance sur les gestes et la posture. J'ai fait venir des petits parpaings pour travailler le déplacement de ces objets à différentes hauteurs. Le transport de petites charges. Comment les personnes font ça ? Quelle analyse de situation des jeunes. Cette forme de dynamique... L'an dernier, j'accompagnais mes séances avec des fonds musicaux.

E : C'était quel type de musique ?

A : Ça pouvait être à la demande des jeunes aussi. Ce n'était pas ce qui nous empêchait de parler. C'était un fond musical. Je me rappelle d'une séance où on travaillait plus sur l'expression française. On a découvert un jeune qui avait été à Fusion à la R.. C'est une association sur le développement des jeunes, sur la musique et tout ça. Ils ont écrit un slam sur fond musical. Il y a eu de l'expression écrite, du chant et de la poésie. Tout le monde était satisfait sur ça. On fait toutes les 40 min, quand le groupe s'essouffle un peu, ce qu'on appelle des « bulles d'air ». On fait une petite coupure de 5-10min. Ça permet aux jeunes de se rafraîchir, d'aller prendre un peu d'eau ou aller aux sanitaires, ou alors c'est de partager sur quelque chose sur laquelle ils en parlent depuis la matinée, un petit événement, des choses, un petit débat.

E : C'est pour les cours théoriques et pratiques ?

A : Plus sur la théorie. C'est beaucoup plus les jeunes pour les garder dans une salle sur des activités. Il faut être à l'écoute de ce qu'ils veulent exprimer. On sait pertinemment que s'il y a quelque chose qui les préoccupe, tant que ça ne sera pas abordé, il n'y aura pas la concentration sur les besoins de production sur ces séances. Pour nous c'est ce qui en découle. On l'avait développé sur la formation humaine, d'avoir ces bulles d'airs.

E : Vous disiez que sur vos précédents postes vous aimiez travailler en autonomie. Est-ce que c'est le cas aujourd'hui ?

A : Aujourd'hui, c'est différent parce que je travaille avec une équipe. On travaille dans la concertation. A chacun de pouvoir être force de proposition sur certaines choses. On en discute, on a des réunions pédagogiques le mercredi après-midi entre 13h30 et 15h30. C'est vraiment sur les besoins de l'équipe vis-à-vis des élèves.

E : L'équipe s'entend bien ?

A : Oui, les personnes arrivent de différents domaines, régions et autres. C'est très intéressant. Il y a aussi, c'est avant la rentrée des élèves, la semaine d'intégration du personnel. On a la journée du personnel-groupe qui s'effectue fin août ou tout le personnel est convié.

E : Tous les personnels des Edelweiss ?

A : Oui, c'est sur des activités ludiques qui permettent de faire connaissance avec différentes personnes de certains sites, de structures de gestion et autres.

E : Est-ce que vous avez des relations avec les parents ou les éducateurs ?

A : Oui.

E : Ils sont présents dans l'école ?

A : Non, mais on est toujours en relation sur les structures ; que ce soit à la demande du jeune ou à la demande des structures de l'éducateur ou la nôtre. C'est pour de la discipline, de l'adaptation de certaines choses. On travaille vraiment sur la relation. Quelque part, je suis privilégié sur ça, car ça fait plus de deux ans que je travaille. Je travaille avec les entités d'accompagnement. Les personnes découvrent petit à petit les profils d'accompagnement qui a par rapport aux structures et autre. Les formateurs et formatrices sont à même de rencontrer ces personnes-là au mois de janvier. On va rencontrer des personnes. On est associé à une rencontre sur un ITEP, une invitation de partage. On organise aussi des réunions de concertation sur les différentes structures auprès d'AMIANS qui regroupe IME SESSAD et autres. J'ai reçu une directrice d'un pôle avec une responsable du service de suite et une autre personne d'un autre centre. Elles font partie de la même entité, mais elles ne se connaissent pas. Nous, on est en lien avec ces 3 personnes. C'est aussi une concertation croisée avec différents services. Ce qui nous amène et on sait pertinemment... On a des étudiants qui interviennent à notre demande à l'École de Production. Ça fait partie de leur cursus de future assistante sociale sur la thématique : quels sont les indicateurs externes qui viennent perturber les élèves en interne ? On va voir la restitution de leur travail en janvier.

E : Le client, c'est les Établières si j'ai bien compris ?

A : La face facturation chantier aujourd'hui oui, c'est le groupe et les diverses entités. Sachant que chaque centre à son dirigeant et les demandes sont transmises au gestionnaire de biens qui est notre interlocuteur privilégié, qu'on rencontre 1 heure les mercredis matins avec des propositions de devis. On peut s'organiser, sur l'année complète avec l'établissement, avec ce qu'on appelle le ruban pédagogique. C'est des cursus qui vont permettre d'identifier et de vérifier que le jeune a bien eu connaissance de cette activité. On va évaluer et valider avec des compétences à l'issue sur le suivi de référentiel de formation.

E : Les jeunes n'ont pas de stage à l'extérieur ?

A : Les jeunes, si. Ils peuvent faire des stages en extérieur sur des périodes de vacances scolaires.

E : Il y a un nombre minimum ?

A : Avant sur les titres pros, il n'y avait pas d'obligation. Il fallait faire dans le dossier pro une référence à un stage. Généralement en deux années, le jeune arrivait à trouver un stage. Là, ils sont pratiquement sur 35h/semaine sur 34 semaines. C'est du travail qu'ils font sur les 23h/semaine. Après, il y a des jeunes qui font des stages sur la moitié de leurs vacances. Si le jeune à cette volonté, il peut nous demander aussi une entreprise, j'ai déjà fait des stages. C'est

identifier aussi leur futur employeur. Le stage va permettre de découvrir une diversité d'activités. C'est aussi de lui de montrer ce qu'il sait faire pour être éventuellement identifié comme une potentielle recrue pour l'établissement.

E : C'est le jeune qui trouve son stage ou c'est vous ou les maîtres formateurs ?

A : On essaye de favoriser la démarche du jeune avec ses parents ou la structure accompagnante, par rapport à son droit de vie.

E : Vous avez des fournisseurs pour l'École de Production ?

A : Oui. On a des comptes, chez des fournisseurs établis au nom de l'association Armonia, école de production.

E : C'est les mêmes fournisseurs que le groupe Edelweiss ?

A : Non, ça peut être différent.

E : Est-ce que les jeunes peuvent être amenés à rencontrer des fournisseurs ?

A : Oui, tout à fait. Ils sont associés sur toute la démarche d'un client qui fait une demande. Aujourd'hui, on a ouvert aux travaux extérieurs. Ma mission est aussi de développer les travaux sur les entreprises partenaires ou auprès des particuliers. Aujourd'hui, on a des demandes de particuliers ou d'associations pour différents travaux sur lesquels les jeunes sont associés : aller sur le terrain, prendre le relevé sur place avec le formateur, rencontrer le client, entendre la demande, établir le relevé à l'issue le travail avec les séances en salle qui sont retranscrites en maths avec surface et volume et en techno pour développer les techniques pour l'établissement du chantier. A l'issue de ça, le devis est établi et quantifié en matériaux. Une fois que la commande est faite, les jeunes peuvent être associés à aller chercher les matériaux et donc reconnaître par rapport au devis la référence par rapport à tel type de matériau. C'est aussi savoir utiliser des catalogues ou faire de la recherche auprès des fournisseurs en ligne.

E : Des devis avec les particuliers, c'est nouveau ?

A : C'est récent. Ça avait été établi à la création. Le premier groupe allait sur le terrain avec le partenaire ErDF. C'était beaucoup d'élagage auprès des lignes électriques. Pour la restauration, notre partenaire c'est Sodexo. Nos jeunes sont en production pour Sodexo. C'est l'entreprise, prestataire et gestionnaire de notre self. Les jeunes sont sur la production directement avec le client. Après, leur préparation est pour le public qui vient déjeuner au self ou au restaurant Armonia.

E : Est-ce que vous faites un suivi des jeunes qui sont sortis ?

A : Oui, on a un tableau de suivi des jeunes que l'on met régulièrement à jour parce qu'on a les liens, des contacts, les adresses mails, les numéros de téléphone ou les entreprises associées.

On a un tableau des effectifs depuis la création avec l'entreprise, le statut, le type de contrat, la date de naissance. C'est par ordre alphabétique et par promotion.

E : Beaucoup ont un travail ?

A : La majorité, c'était un titre pro donc pas forcément de poursuites d'études. C'est axé sur l'accès à l'emploi, car tous en majorité sont sur de l'emploi. On essaye forcément l'emploi à l'issue de l'environnement de la formation. Par contre, certains sont passés à un autre emploi. Certains sont passés à un autre emploi en répondant à une autre demande d'emploi. Ça a marché. On sait l'expérience qu'il a eu et l'apprentissage qu'il a fait, ça permet de développer certaines choses dans cet emploi, même si ce n'est pas forcément issu du même environnement de la formation.

E : Quels sont les plus et les moins du modèle École de Production ?

A : Pour moi, c'est quelque chose qui me parle. C'est quelque chose qui est de la même manière sur la formation compagnonnique avec les valeurs. C'est vrai que quand on connaît l'historique, c'était sur la façon de faire qui était essentielle, le besoin de savoir-faire les choses. Je ne peux pas dire que ce soit révolutionnaire. C'est pour moi ancré depuis très longtemps. Ça été mis sous ces formes d'écoles, de centres de formation et autres, qui permet d'avoir ce développement pour un groupe. C'est surtout ça, cette forme d'apprentissage, d'accompagnement d'une personne ou d'un groupe, être en situation réelle professionnelle. C'est quelque chose qui permet aux jeunes d'être en mesure de vérifier ou de voir qu'est-ce que c'est. Demain est proche, on n'est pas sur un format comme un lycée technique où on n'a pas forcément l'approche réelle d'application de l'apprentissage sur les activités proprement dite « professionnelle ». J'ai fait un cursus en établissement expérimental qui était sur N., l'ENNA. C'est tout ce que l'on faisait. C'était fait pour des entreprises. C'était vendu. C'est des choses qui existent depuis longtemps. C'était dans les années 80. Tout ce qu'on faisait en atelier était pour des entreprises. C'était un modèle qui existait et existe sous différentes formes. La particularité des Écoles de Production, c'est l'accès à tout public. Il n'y a pas de critère. On n'accepte pas que les personnes qui ont un diplôme. C'est la conception pour aller vers une formation diplômante même si on n'a pas de certificat d'études, si on pas de brevet des collèges ou de CFG. Dans certains cursus, il y a ce frein qui fait.

E : Et des choses à améliorer ?

A : Il y a toujours à améliorer. C'est tout. C'est l'appel à la créativité des personnes sur l'amélioration avec toujours de grandes valeurs de respect humain. Oui, je pense que dans la diversité de la pédagogie, c'est un peu comme en cuisine : toutes les recettes n'existent pas. La

pédagogie, c'est la même manière. Je pense qu'il y a toujours des choses à apporter qui vont améliorer et s'adapter à des groupes plus qu'à d'autres. Ce n'est pas un modèle qui est écrit ou alors on a notre feuille de route et on fait comme ça. Non, je pense que c'est adapté aux personnes qui sont devant nous. Les élèves sont le reflet de l'image de ce qu'on doit établir et élaborer pour correspondre à leurs besoins.

Raphaël

Maître professionnel en paysage

E : Pouvez-vous vous présenter ?

R : Je suis monsieur X. Raphael, formateur pro pour la partie paysage-espace vert. Je suis arrivé au mois d'août par Mr. P. Je suis issu de ce métier depuis plus de 20 ans. J'ai commencé, j'avais 13 ans et j'ai été jusqu'au BTS. Après, j'ai fait deux années de dessin en architecture. Après, je suis parti dans différentes entreprises. Je suis monté jusqu'au conseil général et après j'ai monté une entreprise pendant 10 ans. Je suis issu de la partie Est de la France, de la région de Colmar. Je suis parti pour venir habiter ici, en Vendée, sur un coup de tête.

E : Comment vous avez trouvé ce poste ?

R : Une annonce l'année d'avant. J'étais chez un paysagiste, chez un pro, en tant que conducteur de travaux. J'ai décidé de changer, ça me plaisait pas. J'ai vu ça dans la presse. J'ai décidé d'y répondre. J'ai eu trois entretiens et le troisième a été le plus...

E : Vous connaissiez le modèle des Écoles de Production ?

R : Pas du tout.

E : C'est en arrivant ici ?

R : Oui, je passais tous les jours devant et j'ai jamais vu qu'il y avait une école. Je connaissais la piscine.

E : Est-ce vous participez au recrutement des élèves ?

R : Les recrutements étaient déjà faits. Là-dessus, on est pas trop convié. On apprend après leurs problématiques. Il a fallu qu'on le demande. C'est arrivé tard. On aime bien savoir quand même. Après, sur le terrain c'est différent que sur les cours avec les deux filles [formatrices de matières générales]. Sur le terrain, on est sur le vif du sujet. On a moins de problèmes avec eux.

E : C'est parce que c'est sur le terrain ?

R : Oui, c'est plus facile de gérer une personne sur le terrain qu'en salle. En salle, on commence le matin à 9h. Ils sont en train de dormir et c'est compliqué de les réveiller. Sur le terrain pas le choix, ils ne peuvent pas dormir.

E : Vous faites quoi sur le terrain ?

R : On entretient tout le site des Établières. Ce qui est entretien classique, on essaye de travailler avec les saisons parce que notre métier fonctionne avec les saisons. L'hiver on dit qu'on n'a pas de travail, mais il y en a énormément, toute la taille, le nettoyage des feuilles et ça prend beaucoup de temps. En plus, les sites sont vraiment grands. On va aux Herbiers, à Fontenay-le-

Comte. Il y a le transport. C'est toute une organisation là-dessus. Les deuxièmes années sont déjà formées dessus, ça commence à se passer super bien, mais il y a quand même du travail. On les forme et après on a plus vraiment besoin de toucher du matériel. On est là pour les suivre et faire attention à ce qu'ils font. Il y a le ramassage, on va à la déchèterie et on leur apprend comment ça fonctionne. C'est toute une grosse organisation comme les cours. C'est nous-mêmes qui faisons le déroulé parce qu'il y a pas encore d'expérience ici. Nous, on fait par rapport à ce qu'on a vécu. Quand on a travaillé dans ce domaine-là, on peut en parler. Je sais de quoi je parle. On a toujours à apprendre, mais dans ce métier là, je suis arrivé à saturation de l'apprentissage. Aujourd'hui, c'est ce domaine-là que j'étais curieux de découvrir. Ça me plaît beaucoup. Dans mon ancien lycée, je faisais des corrections de BAC pro et BTS.

E : Vous étiez dans l'enseignement ?

R : Non, j'étais appelé en tant que professionnel. On faisait du BAC blanc et du BTS blanc. Après, j'ai fait passer les examens. C'était intéressant, ça rappelle des souvenirs. Mais c'est super intéressant.

E : Vous me disiez que vous saviez tard le passif des élèves ?

R : Oui, on le sait tard.

E : Vous l'apprenez quand ils arrivent ?

R : On sait d'où ils viennent, mais si certains ont des problèmes avec la justice, on le sait parce qu'ils ont fait une bêtise ici. On nous dit : « faites attention parce qu'il a déjà fait ça ». Je pense qu'on devrait tout de suite être informé. Pour moi, c'est quand même important parce qu'on ne sait jamais ce qui va se passer. Après, on arrive bien à capter la personne. C'est un métier où l'on peut démarrer très basique avec une pelle et un balai. On va très vite voir son aptitude avec un manche et avec une machine. S'il n'arrive pas avec un manche, c'est sûr que l'aptitude sur la machine va être compliquée. Après, on voit la personne. Ce n'est pas parce qu'une personne fait plein de fautes d'orthographe et qu'elle ne sait pas écrire correctement... Moi je m'en fous de ça. Pour le moment, je m'en fous. La priorité, c'est de se servir des machines. Savoir écrire, on met ça en place, mais c'est là-dessus qu'on va le voir, sur le terrain. On va le voir comme ça. Il y a plus de vouvoiement. Je le casse. Il y en a plus. Ils m'appellent par mon nom. Je trouve ça logique. Ce n'est pas comme un prof de maths dans un lycée classique ou c'est « monsieur ». Ils me disent « bonjour monsieur » le matin, mais il y a cette barrière. Je dis : « moi, c'est Cédric, on se respecte ». Il y a toujours cette barrière, faut pas l'enlever, mais on est, du fait d'être sur le terrain, une équipe où je serais le chef d'équipe. J'avance avec eux, je ne recule pas. S'il faut que j'avance avec eux et que je mette la main à la patte. 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. J'ai fait de la merde, c'est le mot, comme vous. Oui, c'est faisable. Je préfère ramasser plutôt que faire de la taille, c'est bon j'ai donné, pas vous ». Ça, quand ils le comprennent, c'est qu'on a tout gagné avec eux.

E : Vous me disiez que vous saviez d'où venaient les jeunes. Vous savez par quels moyens ils sont arrivés ? Ils faisaient quoi avant de venir ?

R : Il y a vraiment de tout. On en a qui n'ont pas connu l'école ou très peu, SGEPA, IME... C'est des mots que je ne connaissais pas. J'avais oublié et ça existait pas à l'époque. Je ne suis pas âgé non plus, j'ai moins de 40 ans, mais je ne connaissais pas ces mots et ces termes. Je ne pensais pas qu'on pouvait être mis à l'écart comme ça. Tu ne suis pas la voie classique, tu restes au fond de la salle. Ma prof m'a toujours mis à l'écart. Et tes parents ? Ils s'en préoccupaient pas plus que ça. Ça me choque ça. Maintenant, c'est à toi de te bouger. On les fait se bouger. Je ne connaissais pas du tout ça. Je savais que ça existait autant de difficultés. Quand j'étais au conseil général, j'ai formé d'anciens détenus. Des détenus et des anciens pour créer une cohésion entre eux, pour que les anciens apprennent aux détenus et qu'ils montrent qu'il y a une possibilité de sortir de là. J'avais des groupes d'une vingtaine de personnes avec des bracelets au pied et avec des gendarmes, en civil bien sûr puisque le bracelet fait peur. On allait sur des terrains. On allait bosser plus dans des sites naturels, dans des montagnes, des endroits où il n'y a pas trop de personnes pour leur montrer autre chose. C'était très intéressant. Ces jeunes, c'est une autre étape dans la vie. C'est très intéressant de communiquer avec ces jeunes. J'ai un enfant de 20 ans qui n'est pas passé par là, qui a toujours connu la réussite. Celle qui a 6 ans, on verra ce que ça va donner plus tard. Mais ouais, je ne connaissais pas. C'est impressionnant. Ici, ils ont tous leur petit monde. J'ai une fille, la lecture c'est impossible. C'est très saccadé. Pendant mon cours, je lui fais toujours lire 3-4 mots. Surtout que dans notre métier, il y a la botanique et donc il y a que du latin. C'est une langue morte à la base. Il faut les former là-dessus. Ils ont 200 plantes à apprendre pour le CAP. On en est rendu à une quinzaine. C'est très lent. Il faut le faire en deux ans. Certains font une troisième année. Certains demandent ou je demande. J'ai quelques élèves, je les pousse à faire le CAP. Ils veulent tous le CAP. Les parents aussi formatent. On a eu une élève, la seule fille du groupe, Johanna, qui a commencé à s'automutiler à cause de la pression de ses parents.

E : Dans l'école ?

R : Dans un cours. Je projetais un film. On a des vidéos « l'aventure des plantes ». C'était dans les années 70, c'est très éducatif, mais aujourd'hui personne n'a réussi à faire mieux. On se base là-dessus. Ils apprennent la reproduction, la lumière, le soleil, la photosynthèse, etc. J'entendais des gros BOUMS dans la salle. Elle commençait à se frapper la tête sur le mur. Je l'envoie à la vie scolaire pour qu'elle puisse parler avec une femme, car avec un homme, c'est différent. C'est plus gênant. C'était : « oui, mes parents me poussent, j'ai la pression. Si je n'ai pas ça, ça sera comme ça ». Elle revient en salle de cours, ça allait pas trop mal. Le lendemain, elle revient en salle de cours, elle prend des ciseaux et elle commence. On a réussi à résoudre ce problème-là. Maintenant, elle vient et elle me parle un peu plus. Je suis un peu son confident. Ses parents, on les a appelé. On leur a dit : « arrêtez de lui mettre la pression. Si elle ne veut pas le CAP, elle ira au titre. Elle pourra faire une troisième année pour le CAP, mais là si elle ne veut pas, la poussez pas, elle y arrivera pas ». Vu sa problématique, elle n'y arrivera pas. Je l'encourage, j'aimerais bien qu'elle l'ait, mais ça sera compliqué. Il faudrait qu'elle récupère 5-6 années d'études. C'est encore à suivre avec le doigt mot par mot. C'est compliqué et très dur. J'ai l'impression de faire la lecture à ma fille de 6 ans qui lit même mieux.

E : Il y a d'autres problématiques avec les parents ?

R : On apprend des fois à des réunions, tiens il y a de la violence avec les parents, il y a plus de parents, les parents ne s'en occupent plus, ils sont placés dans un foyer... Les MNA, c'est encore différent. Tout ça, on n'était pas dupe. On sait que ça existe et les parents aussi. Voir le réel, c'est pas la même chose.

E : Les parents s'impliquent dans l'école ?

R : On leur fait une réunion, mais la moitié sont pas venus et d'autres se sont pointés à la fin parce qu'ils avaient des courses à faire. La priorité devrait être leur enfant. Ma priorité c'est mes gosses. C'est normal, eux non. Il y a des aides aujourd'hui, il y a plein de choses. Alors, on profite des aides et on ne s'occupe pas de leurs gosses. Je suis un peu contre ça, il y a trop d'aide en France. Il en faut, mais pas autant.

E : Est-ce qu'il y a des problèmes de violence entre les élèves ?

R : Ça peut arriver des petites frictions. On les résout très rapidement par contre. Ça on ne veut pas. Il y a une femme avec nous. Parfois, il y a des mots qui fusent, des choses, des couples qui se créent. Ça arrive forcément. Ça discute et à un moment donné ce qui est privé reste privé. En cours, c'est fini. On oublie. C'est rare quand même. On a eu un accident avec un élève la première année, mais ça s'est vite résolu. Bon, il y a une exclusion de l'école.

E : En ce moment ?

R : Oui, il y a un jeune. On a des détecteurs de fumée dans l'autre pièce de l'atelier. Il fume un jour, il coupe et il s'amuse, mais le jour où il y a un feu ça ne va pas se déclencher. On savait que c'était lui. On l'avait envoyé faire du nettoyage avec son collègue. Son collègue a tellement craqué qu'il l'a dénoncé. L'autre ne s'est pas dénoncé. C'est une affaire qui va assez loin. Il a déjà eu un avertissement, une mise à pied. Cette fois-là c'est...

E : C'est un première année ?

R : Oui, première année. Grosse problématique de violence par les parents. Il a toujours été frappé par les adultes. Les adultes, si vous levez la main, il va répondre et ça on l'apprend avec le tas. On devrait nous le dire de suite. On ne colle pas des étiquettes aux gens, mais à un moment donné, c'est tous des jeunes à problématiques pratiquement sauf quelques-uns. Oui, on aimerait bien savoir, être informé. Axel, lui, sort de 3^e ou 2^{nde}, élève très studieux en cours, pas une rature, pas une faute d'orthographe et même lui il repère nos fautes. Nous, on va tellement vite. Le gars apprend très vite. Il est en première année. S'il avait 18 ans, il se serait présenté en candidat libre. Il nous l'a dit : « j'aurais passé mon CAP, je serais parti et j'aurai fait un BEP enfin un BAC en alternance ». Lui, on l'a mis en deuxième année. Il va suivre mes cours, les cours de Patrick mon collègue vont être plus dans le savoir-être. Moi je suis plus dans le savoir-faire. Par mon expérience professionnelle, j'ai tout fait. J'ai dirigé de gros engins, dirigé une grosse entreprise. J'ai bossé et dirigé plus d'une centaine de personnes. J'étais très jeune et pendant 6 ans. J'ai quitté et je suis arrivé au conseil général à un poste de direction. J'ai rejoint pour me mettre à mon compte. Une cassure dans ma vie et j'ai tout changé. J'ai décidé de faire 8 000 km pour être tranquille. Ça permet de changer d'avoir un autre climat et d'autres essences de végétaux. Il a fallu que je bosse. J'ai commencé à regarder les plantes pour les élèves. Il y a des plantes qu'on n'a pas là-bas, des plantes qui ne tiennent pas le gel. Quand il fait -20 degrés là-bas, ici ça gèle. Ici, il n'y a pas ça.

E : Est-ce qu'il y a de l'absentéisme ?

R : Oui, il y a en a quelques-uns, c'est très ponctuel. Certains pour une grippe vont s'arrêter. Pour une grippe. C'est une grippe. On leur fait comprendre que dans le milieu professionnel, le patron il va comprendre une fois, mais répété ça va être problématique.

E : Il y a des choses qui sont mises en place ?

R : Rien du tout. Le problème, c'est s'ils loupent un cours, on se doit de leur faire rattraper le cours. Quand il en retard de 2-3 jours, je lui donne les feuilles et je lui dis : « tu les lis et quand tu ne comprends pas, tu m'appelles ». Comme il ne comprend pas, c'est tout le temps donc les autres, je vais leur coller un film. Ils vont être à moitié en train de suivre parce que je ne serais

pas là pour l'arrêter, faire une pause. C'est ça et c'est assez problématique. Un prof classique balance le cours et si tu ne suis pas, tu ne suis pas. Après, ce n'est pas ce qu'on veut. On veut qu'ils comprennent. S'ils ne comprennent pas un sujet, on peut le répéter 4-5 fois. On m'a fait, il est là², en même temps je m'en fous. On m'a fait un reproche, que moi qui ait été très loin dans les études, enfin c'est déjà pas mal, que je faisais beaucoup de cours que de terrain parce que j'en avais fait assez. Mais si on n'a pas du concret par quelqu'un qui a eu cette expérience, de la documentation, des images, vraiment du cours, ils n'y arriveront jamais. Aujourd'hui, j'ai 4 heures de cours par semaine. Je me prends le droit de faire, aujourd'hui c'est prévu, normalement j'aurais dû être avec eux ce matin. L'après-midi, on est sur le terrain, mais demain rebelote : je serai avec eux et l'après-midi c'est le terrain parce qu'on finit à 15h30. Je fais une petite vidéo pour la fin de semaine. Là, c'est les congés et on fait un petit diner avec les jeunes. On est allé les voir : ça vous intéresse ? Oui. Une feuille avec qui amène quoi ? On a besoin de plus de cours. Le terrain, on en a déjà tous le lundi. Ils sont très volontaires qu'il pleuve ou qu'il fasse froid, ils s'en foutent. Ils veulent, à un moment donné, manger du cours. Ils sont très friands, et tout ça parce qu'on a une trame qui est établie. On nous impose de faire ça. Je ne suis pas d'accord. Je prends les devants aujourd'hui. Les EPI, c'est important. La première fois que j'ai pris ce groupe, sois disant, il était déjà formé. J'ai fait un chantier. Tout de suite, quand on arrive aux Établières, on prend ce petit virage. On a nettoyé toute la butte. Donc mise en place du chantier, je leur dit : vous savez comment faire. Ils se mettent à travailler. Mais vous ne mettez pas de panneau de chantier ? Vous n'êtes même pas sur le trottoir. Des cônes ? Où sont vos gilets ? Les gants de sécurité vous ne les avez pas mis ? Les casques non plus ? Il y a un truc qui ne va pas. J'ai dit, on range le matériel et on revient en cours. Derrière on m'a dit : « oui, qu'est-ce que tu fais ? Normalement, c'est le terrain ! ». Je dis : « non, je suis pas d'accord. Je serais plus d'avis d'abord par le biais de petites vidéos, par le biais de petits fascicules ». J'ai fait un fascicule et je leur répète sans arrêt le pourquoi du comment. Un jour ça a recommencé. A un moment donné, ils oublient très vite. Image choc : accident de chantier. J'ai ça par quelqu'un de la MSA. C'est la Mutuelle Sociale Agricole qui gère tout ça. Maintenant, je suis passé au régime normal, mais eux, ils ont des documents très lourds. Vous leur lâchez ça. Je peux vous assurer que le lendemain, ils ont les gilets, ils ont les casques et ils ont tout. Ça fonctionne, mais les risques sont moindres. J'aime bien que les élèves qui ont pris le truc, qu'ils le prennent en pleine face. Il faut quelque chose de violent pour que ça rentre chez eux. C'est

² Yannick Piau

pas comme un cours classique où ils vont tous roupiller. Nous, faut qu'on bouge dans une salle. Je peux pas être assis sur une chaise à mon bureau et me lever pour écrire. Moi, j'écris rarement. Je fais des schémas ou je projette quelque chose. On m'a reproché de faire trop de projection, mais au moins, ils ont l'image. Je ne vais pas mettre une situation d'accident. Je peux en créer une, mais ça ne va pas leur évoquer grand-chose. Ils vont rigoler parce qu'on a mis un petit peu de rouge ici. On ne peut pas. Il faut du concret par le biais de la vidéo. On crée des groupes comme ça. Moi, je viens autour d'eux. J'aime bien. On fait de l'animation et c'est très très bien. J'aime ce rythme-là. J'ai appris tout seul en l'espace de quelques mois.

E : Il n'y a pas eu de formation de la part de la FNEP ou des Établières ?

R : Non, on m'a balancé là et tu vas être comme ci et comme ça. Après, j'ai géré des personnes donc je sais faire. Quand vous avez 100 salariés à gérer, vous avez des syndicats. C'est le pire. Quand vous très très jeune, à 25 ans et à diriger autant de monde, vous n'êtes pas crédible. C'est à vous d'être crédible. Ça se fait pas du jour au lendemain. On ne reste pas assis derrière un bureau. On enlève le costume et les chaussures et on va sur le terrain. Il faut montrer de quoi on est capable. C'est comme ça que j'ai gagné la confiance des gens. C'est pareil avec mes élèves. Faut gagner la confiance, il ne faut pas leur mentir et je pense que ça va dans la vie de tous les jours. J'ai pas pour habitude de le faire. Je les attire comme ça, ils viennent à moi. Une fois qu'ils sont dans mon truc, ils n'en sortent plus. C'est fini. Ils sont vraiment pris par le cours. Parfois, quand je vois que ça commence à rigoler un peu, on change. On peut parler d'autres choses : « pourquoi tu rigoles ? Explique ! ». Sinon c'est des bêtises, mais on peut en parler et hop, c'est reparti. On transforme ça. En général, tout se passe bien, c'est l'essentiel.

E : Pour vous, qu'est-ce qui est primordiale dans la relation avec les élèves ?

R : La confiance avec eux, gagner leur confiance, c'est la priorité. C'est être honnête avec eux : si je ne sais pas de me servir de quelque chose, je vais pas inventer ou aller chercher un tuto sur le net. Je trouve ça débile les gars qui vont chercher un tuto sur le net. J'ai appris. Je peux leur expliquer : tu lis, tu apprends, tu peux le montrer. Aujourd'hui dans ce domaine, j'ai démarré très bas pour aller très très haut. Là, on peut dire que j'ai redescendu. C'est plus pareil, mais c'est moi qui l'ai choisi. Le fait de faire ça... Je gagne tout avec eux, vraiment tout. Je leur montre des photos de mes créations que j'ai faites avec ma boîte. Ils ont un visuel. Ils me voient. Mon entreprise était inscrite à la chambre des métiers et la chambre de l'agriculture. J'ai mis le numéro et ils le voient : « je vous mens pas les gars, preuve à l'appui, mes connaissances et tout ce qui va derrière ». Ils me posent des questions. Je ne leur cache pas : « j'ai arrêté parce que j'ai subi ça, ça et ça. J'ai fermé pour ça ». Je ne rentre pas trop dans les détails non plus parce

que ma vie privée ne les regarde pas non plus. Je peux leur expliquer : « protégez-vous parce que vous pouvez perdre gros ». On leur explique plein de choses. On aime bien des fois sortir du cours, sortir dans la vie de tous les jours.

E : Ça permet de faire un lien aussi entre la vie réelle et la formation.

R : Exactement. Ils viennent vers vous et disent : « écoute, j'ai un souci, je ne sais pas comment le résoudre », je réponds : « vient à la pause, je t'explique comment on peut faire ». L'expérience qu'on a, on leur renvoie. On ne va pas leur envoyer une expérience d'un niveau... La dernière fois, j'ai fait un cours de BTS avec eux parce qu'ils ont de la topographie à apprendre. La topographie c'est fin bac et première de BTS. C'est très dur. C'était la piscine et on est parti dans des jeux. Ils l'ont compris. Des jeux que je fais apprendre à ma petite de 6 ans.

E : C'est vous qui le créez ?

R : Oui, complètement. On le crée et on trouve des tactiques pour le faire. Après, j'ai mes sources et ça m'aide pour leur expliquer. J'ai fait 6 000 km. J'avais un lien de parenté ici, c'est tout. Je me suis créé ici. J'ai mis une heure à trouver du travail en Vendée. J'ai quitté en 10 minutes pour trouver un autre travail. Après, j'ai quitté sur un week-end pour trouver aux Edelweiss. J'ai fait trois places depuis que je suis arrivé ici. Ça fait 1 an que je suis là en Vendée. « Oui, c'est normal vu le niveau d'étude » et je réponds : « mais si tu sais te vendre, même avec un CAP, tu obtiendras tout ce que tu veux. Le salaire peu mais le reste oui. Tu auras ta place si tu sais te vendre ». Je fais des mises en situation. Parfois, c'est de la plaisanterie, mais parfois je passe au sérieux. Ils voient le changement : « je suis ton patron, tu viens te présenter ». On a tous les cas de figure. On en rigole. On en fait une pièce de théâtre. C'est sympa, mais c'est une réalité. Ils vont l'affronter un jour. La plupart à la fin du CAP vont chercher un job. L'autre jour, j'ai quelqu'un qui m'appelle. Je ne suis pas en recherche d'emploi, mais je suis inscrit en tant qu'élagueur de France. Il y a des chasseurs de têtes. Il appelle : « on cherche un gars pour bosser sur l'île d'Yeu. », « Désolé, je suis pris, je bosse aux Edelweiss, j'enseigne ». On commence à discuter et je dis : « écoute, j'aimerais te faire venir ». Il vient et il expose ce qui fait au jeune. Il en a recruté 3 pour l'année prochaine : un en apprentissage et deux, qui l'obtiennent ou qui ne l'obtiennent pas, chez un professionnel. C'est deux postes à pourvoir déjà et peut-être un autre pris dans le bâtiment. Je me suis fait engueuler comme du poisson pourri.

E : Pour leur avoir trouvé du travail ?

R : Oui, alors que ma direction n'a pas super apprécié. Normalement, c'est son boulot à lui³ et pas le mien. Moi, je suis franc. C'est pas top et c'est très faux. Je déteste, mais dans le cadre du travail ça se passe à peu près bien. Il y a des choses qui ne me vont pas. On n'a pas besoin de lui ici. On peut se gérer. On aurait un directeur qui vient une fois par semaine, on arriverait à se gérer correctement, même parfaitement. On connaît notre métier. Les problématiques des jeunes. On peut les résoudre aussi. Nous, il nous tarde... (*Qu'il parte*). Les jeunes le ressentent aussi. On a été freiné. On travaille avec des machines d'après-guerre. J'exagère peut-être, mais c'était le cas. Je suis arrivé et j'ai fait tout. J'ai débloqué de l'argent. On vient de recevoir des machines professionnelles. Je dis bien « professionnelles ». Ce n'est pas le même prix et c'est du lourd. Ils peuvent bosser avec ça. On a reçu des équipements, des EPI... C'était acheté chez Leclerc, des casques auditifs... Faut vraiment que ce soit un vrai casque auditif. C'était un pantalon de sécurité plus valable, des casques périmés et tout ça. On a des comptes un peu partout parce qu'on a besoin de plantes et de fleurs. Je vais chez Gamme vert et je discute avec le commercial. Je suis assez commercial. Il me dit que la directrice commerciale de la région est par là. Je la rencontre, elle me dit : « je connais déjà, je donne déjà des fonds aux Établissements », « Mais l'École de Production vous ne connaissez pas ? Je vais vous mettre en relation avec mon directeur ». Elle me donne une carte de visite, j'appelle Bruno Reverse et ils se mettent en relation. Il l'invite ici. On fait une petite réunion : « alors si vous achetez pour X euros, vous avez 6000€ de budget, je vous en offre pour la même valeur en matériel électrique professionnel ». Aujourd'hui, il y a de l'électricité professionnel. Les pros vont se mettre à l'électricité, mais ça coûte très cher l'électricité. Avec les batteries, on peut travailler 1 heure avec les particuliers et les pros c'est 11 heures. C'est la gamme professionnelle dans notre métier. Si je n'avais pas poussé ce petit truc là, on n'aurait pas eu ce qui va nous être livré. On a reçu une commande, mais la gratuité va arriver et la taxe professionnelle aussi.

E : Que Gamme Vert va verser ?

R : Oui. J'ai fait venir le représentant d'une machine Werner-France. Il est venu présenter aux élèves mardi après-midi. Il va nous verser 5000€. C'est pas à moi de faire ça. Pareil, j'en ai pris plein la tête. J'en ai parlé à mon directeur qui m'a dit : « écoute, non, je trouve que c'est bien ». C'est pas ce que je souhaitais, mais investis toi !! Il le fait pas.

E : Il y a beaucoup d'entreprises qui reversent leur taxe d'apprentissage ?

³ Y. Piau

R : Beaucoup et on n'a pas gratté à toutes les portes. J'adorerais. J'aime ce que je fais, mais on me proposerait ici un job pour gratter à toutes les portes... Quand j'étais à mon compte, j'étais un excellent commercial. Je faisais 12 salariés en 5 ans. Sur 5 ans, j'ai voulu augmenter. Je me suis arrêté à 10 ans. J'avais un chiffre d'affaires qui était presque du million d'euros. C'était pas mal. J'étais un gros commercial. C'était mon rôle de trouver du boulot pour mes gars. J'avais bien bossé et j'aimerais bien faire ça pour ici, aller gratter tout ce qu'il faut aller gratter pour qu'on nous offre des choses, et qu'on en achète aussi aux autres. Ça peut être intéressant.

E : Est-ce que vous trouvez votre compte dans ce modèle d'École de Production ? Est-ce qu'il y a des points forts ou des points faibles, des choses à améliorer ?

R : Des choses à améliorer, ouais. On n'est pas encore aux normes pour beaucoup de choses. On ira voir le local. Il y a le carburant et pas de ventilation. C'est pas aux normes. On a des jerricanes d'essence qui n'ont rien à faire là. C'est un point qu'on a évoqué et on ne nous a pas entendus. Ça sera entendu, mais on attend. Pour nous formateur, c'est le nerf de la guerre. On ne demande pas la lune, mais nous formateurs, on n'est pas assez payé pour ce qu'on fait. On gagne 1800€ brut. Ça fait du 1400€ à tout casser. Je ne vais pas comparer à ce que je gagnais avant en tant que chef d'entreprise. Qu'est-ce que vous voulez ? C'est pas le but de l'évoquer. Conducteur de travaux, on démarre à une fourchette de 2500€. C'est un peu ce qu'on fait là. On ne demande pas 2500€, mais au moins de quoi vivre correctement. Je revendique pas ce qu'on attend en ce moment par rapport aux gilets jaunes, mais c'est par rapport à ce qu'on fait. On s'investit énormément. On travaille sur le terrain. On fait nos cours en flux tendus. On a plus assez de temps libre pour faire nos cours. On les fait à la volée. On travaille au jour le jour.

E : C'est pas possible d'établir un programme ?

R : Ça serait bien. On a un déroulé. On peut dérouler comme ça, mais on ne peut pas dire : « on va faire de la taille pour telle plante en ce moment ». Elle va crever. Je fonctionne avec les saisons, chose qui n'était pas faite avant. Il faut pas faire tout et n'importe quoi. Là, ça va être l'entretien des massifs par exemple. Ça fait partie d'un référentiel qu'ils ont. Je fais un déroulé comme ça. Au mois d'août, c'était les tontes et au mois de septembre et aussi les gazons qui arrivent. Tout est avec les saisons. Si on l'écoute⁴, on ferait tout à l'envers. Le point négatif... Je savais pour quelle raison je venais là, pour des raisons personnelles, c'est pour ça que mon salaire est comme ça et je suis mieux comme ça. Le salaire était petit pour des raisons personnelles. Aujourd'hui, j'aimerais bien qu'il soit un peu plus élevé. On ne demande pas

⁴ Y.Piau

grand-chose de plus. On ne devrait pas être payé ce prix-là. C'est un gros point négatif. Quand on voit ce qu'un prof gagne, si c'est un prof principal ou si c'est un prof agrégé, etc. On peut monter haut dans les salaires. Ici, j'ai rencontré du monde dans d'autres établissements. Je ne connaissais pas trop le domaine et j'avais envie d'apprendre donc j'apprends le soir avec ces gens-là. Il y a des salaires mirobolants. J'en ai vu gagné 5000 €. Je ne demande pas ça. C'est ce que je gagnais à mon compte, mais 2000-2500€. On serait pas mal. Il faut pas croire, mais on s'investit énormément. On bouge sur le terrain. C'est sûr, c'est tout bénéf pour l'École de Production. Ils n'ont pas à payer un paysagiste. S'ils avaient un contrat annuel, ça leur coûterait très cher, en moyenne un bon 80000€ annuel pour l'établissement. Il y a le taillage, le terrain de foot, le nettoyage, le ramassage des feuilles, les gazons, l'évacuation des déchets verts, etc. Après si on reprend tout en compte, il y a l'amortissement, il y a le salaire, le coût de la mesure quand on fait un tableau complet. Non, c'est vraiment le petit point négatif. Ils nous font rentrer comme ça, alors que j'ai des propositions ailleurs autres, mais ça c'est stratégique chez moi d'avoir choisi ça par rapport à mon passé. Sinon, c'est compliqué, voilà.

E : Par rapport à vous outils pédagogiques, c'est à chaque séance ?

R : Par rapport à chaque cours que je vais établir. Mes collègues, c'est différent. Ouais, je vais essayer de leur montrer une image. Quand on imprime nos documents, on n'a pas de couleur et quand on fait une reconnaissance de végétaux, c'est un peu compliqué avec du noir et blanc. La plante est verte ça ça va être rouge... Il y a le terrain, mais toutes les plantes ne sont pas répertoriées ici aux Edelweiss. C'est à nous un peu d'aller chercher les plantes, d'en faire venir. C'est nous qui faisons les démarches. Ça fait commercial, conducteur de travaux, chef d'équipe, enseignant. On a beaucoup de casquettes. Ça nous plaît, mais on nous donnerait un peu plus, ça ferait du bien.

E : Au niveau de l'équipe pédagogique, ça se passe bien ?

R : Très bien.

E : Avant vous, il y avait qu'une personne en paysage ?

R : Il y avait Patrick qui est arrivé en cours d'année dernière, plus petit, qui est lui est très pédagogique. Il est très calme, doux, posé et il peut abaisser les tensions des premières années. Ça lui va bien ce rôle. C'est quelqu'un avec qui je m'entends à merveille. On s'entend super bien. On a essayé de nous briser parce qu'on s'entendait super bien alors que c'est pas le but. C'est rare de s'entendre bien avec son collègue de travail. On travaille ensemble. On est accordé ensemble. On a normalement le référentiel de l'examen et du titre qui est à peu près le même, mais on n'a pas d'épreuve réelle de 2017-2016. On n'a pas de sujet. J'ai dû monter au-dessus,

voir la secrétaire et lui demander. On lui a dit que ça n'existait pas et qu'il fallait les acheter. Elle a dû téléphoner au rectorat pour savoir combien ça nous coûterait parce qu'ils les gardent pas au rectorat. Ils gardent des copies, mais très peu. Il faut les acheter donc débloquer un budget. Lui⁵, voulait qu'on ponde un examen blanc : « comment on fait ? Nous n'avons pas de temps libre », « Bah, vous allez travailler pendant vos vacances ». Non, les vacances c'est : je prends l'avion, je vais chercher ma petite fille et je reviens avec ma fille. Le reste, je ne touche pas un cours. J'ai décidé de venir et d'avoir une vie normale et pas avoir 70 heures par semaine. Je m'en fous des heures, c'est pas ce que je veux dire.

E : C'est qu'il y a certaines barrières à avoir ?

R : Exactement, même mon collègue n'avait pas ces barrières l'année dernière. Il bossait chez lui. Aujourd'hui, il est comme moi parce que je l'ai un petit peu réveillé aussi. J'ai dit : « attention, ça te prend sur ton temps, ta vie de famille, enfin tu fais comme tu veux. Je suis pas là pour t'influencer, mais les profs, eux, ils ont tant d'heures et ils ont des heures derrière pour bosser. Nous on les a pas ». C'est compliqué. Je me dis que ça va j'ai pris un peu d'avance. Je leur ai donné un petit exercice pendant 30 min, mais je suis là à préparer le prochain cours. Mais, le but c'est qu'ils ne savent pas ce qu'il va leur arriver. Quand je fais une petite interro surprise, c'est compliqué, c'est chiant.

E : Ils ont des notes ?

R : Je les note pas, je fais une appréciation : acquis/non acquis/en cours d'acquisition. Alors quelqu'un qui ne sait vraiment rien du tout et qui me rend une feuille blanche, je me pose des questions. Je vais revoir avec eux. Je continue à faire un déroulé avec lui. S'il faut répéter 15 fois... Le problème c'est que pour certains, c'est ancré et pour d'autres, le lendemain, c'est fini. C'est rentré et c'est reparti et je sais pas comment. Il y en a qui sont ailleurs. C'est difficile de les capter.

E : Est-ce que les élèves entre les sections se croisent ?

R : Oui. Ils se réunissent beaucoup lors de matières transversales. Ils sont souvent ensemble. Sur le terrain, on se croise un petit peu. On les voit quand on va manger avec eux au self. On voit les restaurations. On discute avec eux. C'est pas des clans. C'est pas ce qu'on veut, au contraire. Avec les bâtiments, on rigole avec eux. Ils savent tous comment on s'appelle. S'ils ont besoin de nous dire quelque chose, ils viennent. Alexis mon collègue n'est pas l'unique référent. On est tous des référents.

⁵ Yannick Piau

E : Il y a une seule personne en bâtiment ?

R : Une seule personne qui gère deux groupes. On attend qu'il embauche. Le problème c'est qu'il est capable d'animer deux cours en même temps. Nos collègues de la gent féminine, j'ai rien contre elles, mais elles ont voulu créer ces groupes qui nous pénalisent, parce qu'on a plus de temps libre. On aurait pu créer des groupes dans des salles de cours. Il y a beaucoup de profs aujourd'hui qui ont deux ou trois groupes de niveau dans leur salle de cours. C'est faisable. L'année prochaine, on espère que ce soit différent. On en a marre de bosser comme ça.

E : Ça peut fonctionner sur l'aspect théorique, mais pas pratique ?

R : C'est clair, car il y en a besoin. Une machine, j'aime bien la décortiquer d'abord avec un plan. Après on va la voir, on va faire une mise en situation. J'en ai vu plein démarrer une machine alors qu'ils n'avaient pas mis une seule goutte d'essence. Par contre un test pour une commune, une machine qui démarre pas, vous allez trouver la panne et vous allez être embauché. Il y a des gens qui ne doivent pas évoluer et qui doivent rester là. Je leur explique que j'ai été recruteur pour une grosse commune. Ils hallucinent. Je leur dit : « je veux pas que vous soyez comme ça. N'allez pas, si vous avez une opportunité, vous n'allez rien apprendre. Chez un pro, vous allez galérer, mais vous allez mieux gagner votre vie. Vous aurez les mêmes congés, peut-être un peu moins d'avantages, mais ça dépend. Vous allez toucher à toutes les machines, conduire tous les engins, faire des activités, évoluer et devenir chef d'équipe avec de la documentation à remplir, des feuilles, des choses à gérer et pourquoi pas conducteur de travaux ». J'en connais aujourd'hui qui ont aucun diplôme et qui sont directeurs d'entreprise. C'est faible. Combien il y en a qui sont autodidactes et qui réussissent comme ça ?

E : En restauration, ils n'ont pas du tout de maître pro ?

R : Non. Ils ont un référent qui est chez Sodexo. C'est un responsable.

E : Vous le voyez de temps en temps ?

R : Non. On sait qui c'est, mais on le voit pas. On n'a pas de lien avec lui.

E : Il ne participe pas aux réunions d'équipe ?

R : Il n'a pas le temps, il est pris en cuisine. C'est compliqué de le libérer. C'est compliqué.

E : Ils ont des cours de restauration en techno aussi ?

R : Non. Les cours de techno, c'est là-bas, c'est sur le terrain. C'est ce qui manque, quelqu'un qui va leur expliquer des choses : comment on réalise une recette ou autre, un développé comme nous. On détaille tout, on ne rentre pas dans la mécanique pure, mais on leur explique le fonctionnement. S'ils évoluent jusqu'au BAC pro, oui, ils auront de la mécanique.

E : Il y en a beaucoup qui poursuivent des études ?

R : Je pense qu'on en aura sur les 20 pour les deuxièmes années. S'il y en a 5 qui vont au BAC pro, c'est bien. Franchement oui, c'est pas mal, voir BTS. BTS, j'en vois que deux. Après au-delà peut être un. On fait des éloges sur un élève: « je fais des plans », « ok, tu sais faire ». On va le mettre dans un cabinet d'architecte, ok, je lui demande : « tu mets une feuille de papier, tu me la centres sur la table et tu dessines », « je ne sais pas faire », « donc t'es pas dessinateur. Le b.a.-ba, c'est de commencer par là. Tu fais une esquisse et après tu vas sur l'ordinateur. C'est facile sur ordinateur. Apprends, pousse pas, va pas au-delà de ce que tu ne sais pas, reviens sur toi même et reviens sur tes bases ». C'est bien de leur montrer de commencer sur les bases et une fois qu'on les a acquises c'est bon, on peut augmenter en puissance.

Axel CAP 1

E : Pouvez-vous vous présenter ?

Axel : Je m'appelle Axel. J'ai 16 ans. Je suis en première année de paysage. Avant d'être ici, j'étais en BAC pro technicien d'études du bâtiment. À la base, je voulais être maître d'œuvre. Je suis tombé « par hasard » là-dessus. Je voulais, à la base, faire un apprentissage avec un patron, mais j'ai pas trouvé de patron, donc c'était une bonne alternative.

E : Vous étiez en BAC pro en première année ?

Axel : En première année. J'ai fait une année.

E : C'était dans un lycée public ?

Axel : Privé.

E : Ici, à la R. ?

Axel : Oui, à Saint-Louis.

E : Et avant au collège ?

Axel : Oui.

E : Une scolarité ordinaire : 6è, 5è, 4è, 3è ?

Axel : Oui.

E : Et ce choix de formation professionnelle, il s'est fait comment ?

Axel : En fait, je voulais déjà rentrer dans le milieu du paysage.

E : Depuis longtemps ?

Axel : Oui. Déjà avant la fin de la troisième, j'hésitais entre maître d'œuvre et paysage. J'ai fait maître d'œuvre et maintenant je suis repassé en paysage. C'était quand même un choix de ma part. Je préférais venir ici même sans patron et apprendre à travailler au final, plutôt que faire autre chose qui m'aurait peut-être moins plu.

E : Pourquoi l'École de Production ? C'était le choix de travailler ?

Axel : Oui, parce que je suis pas un grand fan de l'école, on va dire que j'aime bien être aussi... C'est pas le même cadre. On est pas encadré comme au collège ou dans un lycée normal.

E : Est-ce que c'est une formation que vous recommanderiez à un ami ?

Axel : Oui, parce qu'on apprend des choses. Sans aucun problème, oui.

E : Comment vous en parleriez, si vous en parliez à quelqu'un qui connaît rien ? Qu'est-ce que vous diriez ?

Axel : Que c'est une école qui allie le métier et en même temps les cours, un peu. On fait énormément de cours le matin et très peu l'après-midi. C'est comme ça que c'est « bien » parce que la plupart des personnes qui viennent dans la formation, c'est pas les personnes les plus fans de l'école. Donc là, être en milieu dehors je trouve ça très bien. C'est l'école de production où on produit pour le lycée. On construit des choses et on voit l'avant et l'après.

E : Vous voyez des points faibles à cette formation ?

Axel : Le matériel qui n'est pas toujours peut-être ultra performant, même si là ils viennent d'investir donc ça va un peu mieux. Non, sinon ça va.

E : Quels sont vos rapports avec les maîtres professionnels ?

Axel : 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.

E : Ça se passe bien ?

Axel : Oui, ça se passe bien.

E : Et avec les formatrices de matières générales, ça se passe bien ?

Axel: Là, c'est plus scolaire. C'est madame. On est plus comme dans un milieu scolaire. Il y a un prof, on l'écoute et on la vouvoie. C'est différent.

E : Avec le directeur, vous avez des relations ? Vous le voyez ou jamais ?

Axel : Très peu. Il nous dit bonjour le matin et, de temps en temps, il vient nous voir comme ça.

E : En paysage, vous travaillez pour le lycée ?

Axel : Oui.

E : Vous n'avez pas d'autres clients ?

Axel: Non, pas encore. C'est quelque chose qu'ils aimeraient développer, mais pas pour l'instant. Là, on s'en va sur des chantiers aux Herbiers, mais ça reste dans les Établières.

E : Vous avez des relations avec les fournisseurs ?

Axel : On a eu quelqu'un qui est venu en début de semaine nous présenter tout un tas de machines. C'était intéressant. Sinon, non. On a été chercher des poteaux en bois pour faire un « enclos » et là on n'a pas vu le fournisseur. Non, à part en début de semaine. Sinon, on avait vu des gens qui faisaient les murs végétalisés. C'était intéressant aussi. C'est des interventions qui arrivent comme ça dans l'année.

E : Donc, un petit peu.

Axel : Oui, quand même un petit peu.

E : Vous vous sentez valorisé dans cette formation ?

Axel : Oui, plus que dans une autre parce qu'on est plus réduit. C'est ça surtout la différence. On s'intéresse plus, mais un peu quand même.

E : Est-ce qu'il y a des exemples pour lesquels vous avez été félicité ?

Axel : Avec des élèves parfois en cours. Avant, je le faisais aussi au collège. On sent que certains comprennent et d'autres pas. Ça me paraît logique d'aller les aider. Au collège, on le faisait, mais voilà personne venait nous dire : c'est bien, merci de l'avoir aidé. Là, c'est ce qu'on fait, tout le monde nous le dit.

E : C'est donc très différent du collège ?

Axel: Oui.

E : Est-ce que ce que vous apprenez vous semble utile à titre professionnel et à titre personnel ?

Axel : Dans le professionnel, oui, car je pense qu'on peut toujours apprendre un peu plus. Après dans les matières plus générales, disons qu'il y a des fois où je m'ennuie un peu. Pas tout le temps, mais ça m'arrive.

E : Vous trouvez que c'est trop facile ?

Axel : Par moment, oui. Il y a des cours où je m'ennuie.

E : Dans quelles disciplines ?

Axel : En français, en maths.

E : Les fondamentales.

Axel : C'est ça, parce qu'il y a des élèves... Même s'il y a eu des groupes de fait en fonction du niveau. Au début de l'année c'était catastrophique, il y avait des gens qui sortaient de certaines filières et ça allait pas ensemble. Certains avaient besoin de revoir des bases que d'autres n'avaient pas besoin. Les groupes, c'est déjà un peu mieux. On travaille plus vite, mais c'est encore un peu « facile ».

E : Qu'est-ce que vous souhaitez faire après ? Vous souhaitez travailler ? Faire des études ?

Axel : Je veux continuer mes études, en BAC pro déjà. Après le BAC pro, je verrai selon mes envies, si j'ai envie de continuer ou de rentrer dans le métier.

E : Toujours en travaux paysagers ?

Axel : Oui.

E : Donc maître d'œuvre ?

Axel : Non.

E : Pourquoi ?

Axel : Peut-être plus tard, être maître d'œuvre dans le paysage. Il y a de plus en plus de personnes qui font ça, être architecte-paysagiste. Pour l'instant non, je me plais bien dans ce que je fais. Plus tard.

E : Et le BAC pro, plutôt en apprentissage ?

Axel : Là oui, plutôt en apprentissage et chez un patron une semaine.

E : En lycée professionnel, non ?

Axel : Non. Je pense pas.

Louis CAP 2

E : Pouvez-vous vous présenter ?

Louis : Moi, c'est Louis Brochard. J'ai 16 ans. Je suis en deuxième année paysage et avant je venais d'une troisième professionnelle.

E : Ici ?

Louis : Non, à Challans.

E : Dans le privé ?

Louis : Ouais.

E : Pourquoi vous avez choisi cette formation en École de Production ?

Louis : Avant, je devais aller en apprentissage à Esfora. C'était un peu mon issue de secours l'École de Prod. J'ai toujours voulu me lancer dans le paysage.

E : Un apprentissage chez qui ?

Louis : Esfora, avec un patron.

E : C'est à défaut d'avoir trouvé un employeur ?

Louis : Oui, c'est ça.

E : Donc une situation de recours ?

Louis : Oui, l'École de Production.

E : Comment vous avez connu l'École de Production ?

Louis : J'avais été sur internet. Je regardais les lycées en paysage. C'était une formation à l'époque, c'était pas CAP, c'était le diplôme...

E : Le titre professionnel ?

Louis : Oui, c'est ça et après il y a eu le CAP, cette année.

E : Et donc sur internet ?

Louis : Oui, sur internet.

E : Vous ne connaissiez personne dans votre entourage... ?

Louis : Non.

E : Les professeurs vous en ont parlé ?

Louis : Non, j'ai quelques amis en agriculture à côté.

E : Aux Établières ?

Louis : Oui et j'en avais un peu entendu parler, mais c'était plus sur internet.

E : Est-ce que c'est une formation que vous recommanderiez à un ami ?

Louis : Oui.

E : Pourquoi ?

Louis : Déjà, être dehors et pas avoir beaucoup de cours. C'est mieux que d'être toujours en classe et faire tout le temps de la théorie, là c'est mettre en pratique.

E : Si vous deviez parler d'une École de Production à quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est, comme un ami, qu'est-ce que vous lui diriez ?

Louis : Je dirais que c'est une école où on fait beaucoup de pratique, où 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.

E : C'est quoi les points forts de cette formation ?

Louis : Comme je vous l'ai dit, il y a plein de formations où on fait que de la classe. C'est beaucoup de théorie. Là, le point fort c'est qu'on est beaucoup sur les chantiers.

E : Et quels seraient les points faibles ?

Louis : Les points faibles... Peut-être qu'il y a un peu trop de monde pour le matériel qu'on a. Avoir plus de matériel, ce serait mieux.

E : Quels sont vos rapports avec les maîtres professionnels ?

Louis : On les considère comme des profs, mais c'est pas comme des profs que l'on va vouvoyer. 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.

E : C'est-à-dire ?

Louis : On va pas parler pareil à un prof et à un formateur. Un prof, on va le vouvoyer. Un formateur, on va plus le tutoyer. Ça les dérange pas.

E : Les formatrices, vous les vouvoyez ?

Louis : Oui.

E : Quels sont vos rapports avec elles ? Ça se passe bien ?

Louis : Oui, ça se passe bien. Il y a une bonne ambiance.

E : Et avec le directeur ? Vous le voyez souvent ?

Louis : Oui et c'est quand il y a des petits accrochages. On peut aller le rencontrer même si on a besoin de parler. On peut aller le voir.

E : Vous travaillez donc uniquement pour le lycée ?

Louis : Oui, les Établières ont plusieurs sites en Vendée et on a un camion pour se déplacer.

E : C'est que sur le site des Établières ?

Louis : Oui.

E : Quand vous changez de site, vous avez des relations avec le personnel ?

Louis : Non. Après peut-être avec les secrétaires on peut discuter, mais non.

E : Est-ce que vous avez des relations avec les fournisseurs ?

Louis : Ouais, on essaye. Après, il y a des formateurs qui essayent de faire intervenir des fournisseurs pour qu'ils nous expliquent leurs matériels et tout.

E : Vous en avez déjà fait ?

Louis : Oui.

E : C'est plus outillage ?

Louis : Oui, c'est plus les outils et même les matériaux.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisé dans cette formation ?

Louis : Oui, on est tous au même niveau. On est tous valorisés à notre juste valeur.

E : Pouvez-vous me donner un exemple ?

Louis : 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.

E : En termes de valorisation, est-ce que c'est différent de ce que vous avez vu au collège ?

Louis : Oui, oui forcément. Après, au collège on fait pas de travail extérieur. Ce qu'on fait en classe, les profs, ils nous le disent, mais moins que quand on fait des chantiers extérieurs.

E : Ils vous disent moins souvent que c'est bien ?

Louis : Oui, voilà.

E : Qu'est-ce que vous avez appris depuis que vous êtes entré à l'École de Production ?

Louis : Beaucoup de choses. Beaucoup de théorie : les végétaux, comment se servir des outils qu'on a et comment mettre en pratique ce qu'on a appris en classe.

E : Ça vous semble utile ?

Louis: Oui.

E : Ça vous semble aussi utile à titre personnel ?

Louis : Ouais, parce qu'il y a pas qu'ici. On peut mettre en pratique chez nous, chez des amis, chez nos parents.

E : Vous le faites ?

Louis : Oui.

E : Vos parents ont une maison ?

Louis : Oui.

E : Avec un jardin ?

Louis : C'est ça.

E : Est-ce que dans votre famille il y a déjà des gens qui travaillent dans ce domaine-là ou dans l'agriculture ?

Louis : Oui. J'ai mon tonton et mon cousin qui sont paysagistes. Oui, j'ai toujours vu travailler. Je les voyais travailler donc ça m'aidait à comprendre le métier et à vouloir le faire.

E : Vous avez voulu être paysagiste depuis quand ?

Louis : Ça devait être vers la 6ème-5ème. Je suis parti une semaine chez mon tonton et ça m'a plu.

E : Pendant tout votre collège, vous aviez cette idée-là ou c'est une idée qui est revenue après ?

Louis : C'est une idée qui est revenue. J'étais en troisième professionnelle et je savais pas trop ce que je voulais faire. Ça m'est revenu et je me suis lancé.

E : Vous êtes en deuxième année ?

Louis : Oui.

E : Avec le CAP à la fin ?

Louis : Oui, c'est ça.

E : Qu'est-ce que vous souhaitez faire après ?

Louis : Soit partir dans un bac pro, soit dans un apprentissage ou me lancer directement dans la vie active.

E : Vous pensez que c'est possible ?

Louis : Oui.

E : Vous pensez qu'il y a du travail ?

Louis : Oui, surtout dans ce métier.

E : Vous êtes en quelle année ?

Samy : En deuxième année de CAP.

E : Comment vous avez entendu parler des Écoles de Production ?

Samy : J'avais un copain qui était en formation ici. Il m'a dit : « viens faire un stage et t'aimeras ». Du coup, je suis venu faire un stage et j'ai bien aimé. Du coup, je suis là maintenant.

E : Vous faisiez quoi avant ?

Samy : J'étais en IME, dans une école spécialisée pour mes problèmes de lecture. Du coup, j'étais en paysage aussi là-bas.

E : En IME, on peut faire paysage ?

Samy : Oui. Il y avait 3 ateliers : il y avait menuiserie, maçonnerie et paysage.

E : Vous, c'était plus paysage ?

Samy : Oui. À la base, je voulais être agriculteur, mais la formation était trop dure pour moi.

E : Ce que vous aimez, c'est être dehors ?

Samy : Oui.

E : Qu'est-ce qui vous a plu quand vous êtes venu ?

Samy : L'ambiance. Avant, c'était pas le même prof qui faisait espace vert. Il était très gentil comme Patrick. J'ai bien aimé même l'ambiance avec les jeunes c'était bien.

E : C'est comment cette ambiance ?

Samy : Quand on est au travail, on est au travail. On rigole un peu quand même, mais quand on est dans le travail, on est vraiment dans le travail. On déconne pas quand on est au travail.

E : Vous aimez ce côté vraiment professionnel ?

Samy : Oui.

E : Les cours se passent comment ?

Samy : Ça va. Après, avec mes difficultés de lecture, c'est un peu plus compliqué quand il y a de textes, sinon j'y arrive.

E : Et le contact avec les formateurs dans les cours, ça se passe bien aussi ?

Samy : Oui, très bien.

E : Si vous deviez décrire l'École de Production à un copain ?

Samy : Si une personne que je connais cherche une formation en paysage, je lui dirais de venir là. Je lui dirais tout ce qu'on pourrait faire et comment les adultes réagissent si on fait des bêtises ou des choses comme ça.

E : Comment ils réagissent si vous faites des bêtises ?

Samy : 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.

E : La direction de l'École de Production ?

Samy : Oui.

E : S'il y avait des choses à améliorer, qu'est-ce que ça serait ?

Samy : Ça fait un an qu'on avait demandé du nouveau matériel. On n'arrêtait pas de le dire à toutes les réunions. Ça c'était jamais fait encore. Avant-hier, on a reçu des machines qu'on avait commandées. Au bout d'un an, on les a reçues.

E : Vous avez des réunions où vous pouvez exprimer vos besoins ?

Samy : Oui, on a des délégués. On en a un en paysage et un en bâtiment. Après, on a d'autres délégués au cas où si les deux premiers sont pas là.

E : Les délégués, ils font remonter ça une ou deux fois par an ?

Samy : Je crois qu'il y a 4 réunions par an, en gros. Il y a plusieurs réunions. Je pense que c'est tous les trimestres.

E : C'est vous qui avez élu vos délégués ?

Samy : Non. C'est Aziz. Je sais pas si vous l'avez vu. C'est le grand black. Il est délégué. Il y en a un en bâtiment aussi. On se réunit tous dans une salle et on demande qui veut être délégué. Évidemment, personne ne veut au début. Après, Aziz l'avait fait l'année dernière. Il ne voulait pas parce qu'on l'écoutait jamais par rapport aux questions que nous on demandait, que l'École de Production passe toujours en dernier. Du coup, c'est un peu chiant. Là, cette année, il a dit : « je recommence » et ils nous écoutent un peu plus cette année.

E : Personne d'autre voulait être délégué ?

Samy : Non.

E : Aziz est en deuxième année. L'année prochaine, il faudra bien trouver quelqu'un d'autre ?

Samy : Oui.

E : Est-ce que vous avez des questions par rapport à notre travail ?

Samy : C'est quoi le but de votre métier ?

E : Mon métier c'est de travailler à l'université [...] Là, on a un contrat avec la FNEP, qui cherchait quelqu'un qui vient avec un regard extérieur pour voir comment ça fonctionne.

Samy : Dans les autres écoles des Edelweiss, il y a les mêmes formations de que nous ?

E : On va que dans les Écoles de Production. Vous en avez visité d'autres ?

Samy : Non, enfin si. On va souvent sur les chantiers sur les écoles Edelweiss, par exemple à c'est à Montaigu.

E : On travaille que sur les écoles de production. Par exemple on va à A. ou à Lyon.

Samy : C'est sur deux ans aussi ?

E : Ça dépend des écoles.

Samy : Et le CAP, il y est depuis tout le temps ? Parce que nous le CAP, il est que de cette année.

E : Oui, avant c'était le titre pro.

Samy : Oui. Du coup, pour ceux qui veulent faire le CAP, on n'a qu'un an, même pas un an pour se préparer.

E : Vous êtes une école qui vient de démarrer, ça fait trois ans.

Samy : Je sais pas.

E : En quelle année de CAP vous êtes ?

Léon : En première année.

E : Comment vous avez entendu parler de cette formation ?

Léon : Par les portes ouvertes.

E : Vous êtes tombé sur un prospectus ou on vous a parlé des portes ouvertes ?

Léon : Oui, quand j'étais au collège. Si je suis venu là, c'est parce qu'il y avait plus de pratique que de théorie. C'est ce qui m'intéressait le plus.

E : Vous étiez en troisième ?

Léon : Oui.

E : Un prof vous en a parlé ou un conseiller d'orientation ?

Léon : Non, c'était par papier. Après, j'ai fait un entretien avec Yannick.

E : Vous avez toujours été attiré par les travaux paysagers ou vous avez découvert comme ça ?

Léon : J'ai découvert, mais sachant que j'ai fait un stage de découverte en troisième et après je suis venu ici pour continuer, pour faire une formation.

E : Vous avez fait une semaine ici, en troisième, en stage de découverte ?

Léon : Non, j'ai fait un stage dans ma commune puis après je me suis orienté ici.

E : Dans votre famille, il y a des personnes qui sont dans le paysage ?

Léon : Non.

E : Vous êtes le premier ?

Léon : Oui.

E : Ils font quoi vos parents ?

Léon : Mon père travaille dans l'usine et ma mère est en recherche d'emploi.

E : Comment ça se passe dans l'école ? Est-ce que vous vous sentez bien ? Qu'est-ce que vous aimez ? Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

Léon : Oui, je trouve qu'il y a une bonne entente. Ce que j'aime, c'est être dehors. C'est bien d'être dehors, d'apprendre de choses. Et puis, ce que j'aime pas c'est...

E : S'il y avait quelque chose à améliorer, qu'est-ce que ça pourrait être ?

Léon : Ce serait d'agrandir les vestiaires. C'est trop petit pour le nombre qu'on est. En fait, on est première et deuxième année dans le même vestiaire. Le vestiaire, il est tout petit. C'est un peu compliqué de se changer quand il y a tout le monde.

E : Quand il y a un roulement dans les groupes, ça va, mais quand il y a tout le monde c'est trop ?

Léon : Oui. On est les uns sur les autres.

E : Il y a un vestiaire pour ceux qui sont en bâtiment et un pour ceux qui sont en paysage ?

Léon : C'est ça.

E : Est-ce que vous trouvez que le travail que vous faites est valorisé par l'école ou par les enseignants ? Est-ce que quand vous faites un truc bien on vous félicite pour ce que vous avez fait ?

Léon : On fait souvent des remarques quand c'est bien ou pas bien, sinon non, on nous laisse faire.

E : C'est important qu'on vous laisse faire ?

Léon : Oui. Ça prouve de l'autonomie et ça fait aussi partie de la confiance. C'est ce que j'aime.

E : C'est important cette confiance entre les formateurs et vous ?

Léon : Oui.

E : Dans l'autre sens, vous avez confiance en vos formateurs ?

Léon : 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.

E : Ils ont de l'expérience.

Léon : Oui.

E : Dans les cours généraux, comment ça se passe ? Il y a une bonne entente aussi ? Est-ce que c'est plus difficile ?

Léon : Oui, ça va, mais je suis pas trop trop emballé par les cours. Je suis obligé de le faire, mais s'il y avait pas les cours, ce serait encore mieux.

E : Les cours, c'est les mêmes qu'au collège ou c'est différent ?

Léon : C'est différent.

E : Qu'est-ce qui est différent ?

Léon : C'est qu'il y a moins d'heures de cours. C'est mieux parce que j'ai l'impression que ça passe plus vite quand je suis dehors que quand je suis en cours.

E : Si vous deviez présenter l'École de Production à un ami ou un parent, comment vous lui expliqueriez ce qui est différent ?

Léon : C'est une formation pour avoir un diplôme à la fin. On a plus de pratique. C'est pour arriver à avoir un diplôme.

E : C'est important d'avoir le diplôme à la fin ?

Léon : Oui, c'est pour mettre sur mon CV. Oui, pour dire qu'au moins on a un diplôme.

Centre de formation d'apprenti Cerfeuil (CAP Cuisine)

Lola

Responsable pédagogique pour le secteur hôtellerie-restauration

E : Tu as quel âge ?

Lola : Bientôt 40 ans.

E : Comment tu es arrivée à ce poste-là ? Qu'est-ce que tu as fait comme études ?

Lola : J'ai fait une maîtrise en langue, LEA, je faisais italien-espagnol. À la base, je souhaitais être plutôt enseignant-professeur d'italien. Ensuite, j'ai eu l'opportunité d'avoir un poste de surveillante d'externat, donc pionne, dans un lycée professionnel de SN qui me permettait de financer mes études. Du coup, j'ai découvert le milieu de l'éducation, de la formation. Finalement, plutôt que d'être professeur je me suis orientée plutôt vers le concours de CPE, conseillère principale d'éducation. À partir de ce moment-là, j'ai compris que ce qui m'intéressait c'était le jeune dans sa globalité et donc pas forcément transmettre des savoirs, je veux dire une discipline précise, mais plutôt accueillir, prendre en charge, accompagner, aider, essayer d'optimiser les chances de réussite du jeune, vraiment dans la construction de son identité, de sa globalité. J'ai passé le concours CPE. J'ai été bi admissible deux années de suite. C'est-à-dire que je passais les épreuves écrites, mais pas les épreuves orales. On m'a reproché à l'époque que j'étais trop jeune, j'avais 22 ans. C'est vrai que les jeunes étant de plus en plus âgés dans les lycées... Visiblement, c'est ce qu'on m'avait expliqué, le fait que j'arrive pas à décrocher le concours. Donc, j'ai persévéré et puis on m'a proposé un poste, sur une création de poste dans un lycée professionnel sur N. spécialisé dans le BTP. C'était créer un poste de CPE sur une section d'apprentis qui était vraiment une UFA, Unité de Formation pour Apprenti, mais qui dépendait complètement du lycée. J'ai été là d'abord CPE. Il y a eu énormément forcément de missions. Forcément, le rôle était important. Les professeurs jusqu'à là travaillaient en autonomie. Il y avait quand même 250 apprentis. Le fait d'avoir quelqu'un qui gère le quotidien, qui pouvait recevoir les jeunes quand il y avait des problèmes ou quand ils arrivaient plus à les garder en classe, ça a été pour eux une vraie soupape, une vraie aide. Après, au fur et à mesure de ma prise de poste on m'a proposé davantage de responsabilités et de missions. Au bout des deux ans, mon poste a évolué en responsable pédagogique. J'ai fait 8 années en tant que responsable pédagogique sur ce même établissement. C'est le lycée professionnel Michelet. Ensuite, je suis arrivée ici, parce que j'étais arrivée à un stade où avec

mon équipe... J'avais 19 professeurs à manager. J'étais autonome, indépendante et ma direction me faisait confiance, mais j'étais arrivée à un stade où j'avais trop tendance à reprendre les mêmes, on recommence. Je sentais que dans ma manière d'assumer mon poste, j'avais tendance à trop reproduire ce qu'on faisait les années d'avant. Même en termes de RH, avec mes collègues. Bon, on se connaissait bien, ça faisait 8 ans. Ça devenait un peu la routine et comme je supporte pas la routine, je suis quelqu'un de plutôt dynamique qui a besoin que ça bouge. Puis, j'ai aussi pas mal d'ambition. Je souhaitais garder le même poste parce que vraiment, c'est un poste dans lequel je m'épanouis. J'aime beaucoup ce que je fais. Je me sens encore passionnée, de manager des profs et d'accueillir des jeunes. Donc, j'avais entendu que cet établissement Cerfeuil recrutait sur un poste similaire dans le secteur de l'hôtellerie-restauration, ce qui m'intéressait parce que c'est un des secteurs qui m'a toujours attiré. Ça aurait été le secteur de l'automobile, parce qu'on forme aussi des jeunes dans le secteur automobile-mécanique-carrosserie, je suis pas sûre que j'aurais postulé. Mais le fait que ce soit l'hôtellerie-restauration, ça m'a vraiment motivé. Je suis arrivée ici, ça va faire 3 ans en aout. Ça va faire 3 ans en aout. Après, l'équipe était plus importante que celle que j'avais eu à manager avant. Ici quand je suis arrivée, ils étaient 26 professeurs et le nombre d'apprentis était aussi plus élevé. Là, il y en avait 550 quand je suis arrivée. En termes de présence et de disponibilité, forcément un besoin beaucoup plus important. Aujourd'hui, on a chuté. Nos effectifs ont chuté. On est à 510. On a perdu deux sections pleines, notamment en service. Et puis, une section en cuisine, en connexe. Les jeunes, en fait, les connexes, c'est notre jargon pédagogique, c'est les jeunes qui ont un diplôme équivalent ou supérieur à celui sur lequel ils se présentent, et qui bénéficient d'une réduction de la durée du contrat d'apprentissage. Normalement un CAP tu dois le faire le en deux ans. Mais si tu as un jeune qui a un CAP voir un Bac, un Bac +2, un Bac +3, parce qu'on a de plus en plus de jeunes qui sont issues de l'université, qui font beaucoup d'études, qu'ont des diplômes, mais qui s'aperçoivent qu'ils n'arrivent pas à trouver du boulot et qui reviennent aux métiers manuels. On a beaucoup de jeunes qui s'inscrivent avec une réduction du contrat d'un an au lieu de deux et qui ne font que de l'enseignement professionnel. Ils ne passent plus du tout l'enseignement général à l'examen. Donc ici, ils ont deux jours et demi en laboratoire et deux autres jours et demi... Sur les 35h, on est sur un volume moitié-moitié. Ils ont des cours en salle de technologie, gestion, sciences alimentaire, PSE et anglais. On conserve de l'anglais parce qu'on estime que l'anglais est très important pour leur métier. On a beaucoup de jeunes qui en fait font de la cuisine, moins en service, mais c'est vrai, un peu quand même, mais c'est vrai que notre secteur, les jeunes sont

pour certains voués à partir à l'étranger. Puis même dans nos restaurants à N., on croise de plus en plus de touristes. Il faut qu'ils puissent s'exprimer en anglais correctement.

E : Les connexes ont PSE, gestion, anglais, techno, sciences alimentaires et ceux qui sont pas connexes ?

Lola : Pour ceux qui ne sont pas connexes, ils sortent pour la plupart de 3^{ème} ou d'une 2^{nde} générale et eux en plus on leur maintient un niveau de culture générale. Ils ont en plus du français, d'histoire-géographie, mathématiques, EPS, science physiques.

E : En volume horaire, ils ont moins de labo ?

Lola : Oui, ils n'ont qu'une journée de pratique avec un service.

E : C'est ceux que j'ai observé mardi ?

Lola : Oui, les Q23 produisaient pour le service du midi pour le restaurant d'application.

E : Eux, ils ont journée de labo et un peu de techno aussi.

Lola : Oui, en salle.

E : Finalement, les 4 autres jours, c'est du général, de la PSE.

Lola : Oui et après en plus de la journée de labo, ils ont un atelier expérimental de deux heures qui se fait aussi en laboratoire. L'atelier expérimental, on est sur la démonstration technique.

E : Le truc en amphi ?

Lola : Oui. Tu peux sensibiliser les jeunes au taillage de légume par exemple, comment on découpe en julienne. Là, on est sur l'apprentissage de techniques. C'est aussi bien parce que ça prépare la journée de pratique. Par exemple, je te parlais de la julienne de légumes, si le professeur a prévu au menu de sa journée de pratique le potage. Au moins le fait qu'ils aient taillés le légume lors de l'atelier expérimental, ils peuvent le réutiliser pour le potage le lendemain ou le surlendemain. En plus de l'atelier expérimental, on a un temps de synthèse. On a un professeur de sciences alimentaires qui se déplace en cuisine pour sensibiliser les jeunes sur l'hygiène et la sécurité, sur l'organisation de leur poste de travail et puis ils font aussi des cours en binômes : professeur de pratique en cuisine et professeur de sciences alimentaires pour imaginer, pour faire des expériences. Quelle peut être la réaction chimique entre deux ingrédients ? Pourquoi mon avocat une fois que je l'ai épluché il noircit ? On est sur des notions comme ça dont ils ont besoin au quotidien. À R., ils ont un centre de ressource. Un centre de ressource, c'est un CDI amélioré. C'est-à-dire que tous les CFA sont dotés d'un centre de ressources. Tu as le lieu pédagogique, c'est un CDI où tu peux trouver des manuels, des livres, tu peux aller travailler sur des PC et en plus tu as des ressources humaines qui peuvent donner des cours de soutien aux jeunes qui en ont besoin. Par exemple, on a des jeunes qui ont des

troubles du langage. On a des jeunes qui sont repérés. Par exemple, une dysorthographe, une dyslexie avant même d'arriver chez nous. Ça veut dire que plutôt que d'aller en cours de français avec leur professeur et leur section, ils sont accueillis au centre de ressources sur le même créneau, sauf que le professeur de français va laisser le contenu de son cours aux personnes du CDR, aux animateurs. On appelle ça des animateurs. C'est plus qu'intéressant, parce que ça lui permet de voir le même cours, mais ça va être dans des conditions de travail qui vont être qui vont optimiser les chances de réussite et d'apprendre, parce qu'ils sont en individuel ou en petit comité. Donc le centre de ressource, je sais à R., ils en ont un et l'équipe très dynamique et je te dis, ils ont souvent une approche très moderne de leur pédagogie. J'aurais tendance plutôt à te dire R. , après tu fais ton choix. Sinon c'était usinage et paysagisme ? Usinage, j'aurais pensé à l'AFPI, à la B. Ce qui t'intéresse, c'est quoi ? C'est la manière dont les jeunes sont pris en charge, les jeunes dans la formation ou leur chance de réussite ?

E : C'est la manière dont on leur propose de recevoir le métier [...].

Lola : C'est vrai que c'est super intéressant parce qu'on nous demande toujours... C'est vrai que les jeunes évoluent beaucoup. Là on a des générations... Enfin, il y a certains jeunes qu'on arrive plus à comprendre, qu'on arrive plus à suivre dans la manière de se comporter, d'apprendre. On a toujours connu ça, mais disons plus ça va, plus la société fait aussi qu'on est de plus en plus sur des réflexes. Avant, on transmettait des savoirs, mais c'était surtout des savoirs dit intellectuels. Là, on est sur des savoirs, les savoir-faire où là on est plus dans l'apprentissage. Mais c'est aussi les savoir-être, vivre ensemble. On est obligé de passer par là. Aujourd'hui, quand on veut faire de la pédagogie, 10 fois plus... Ça fait 20 ans maintenant que j'évolue dans l'éducation et même moi en 20 ans je vois la différence. Je me dis... Tu vois le conseiller éducatif est à la veille de la retraite. Il a fait, je crois, plus de 30 ans au CFA. Il doit complètement halluciner sur les comportements des jeunes parce que ça a évolué énormément. Par exemple, le fléau des portables. On n'avait pas autant de problèmes à gérer. Les portables, il y a 10 ans, il y en avait très peu des jeunes qui en avaient. Enfin, certains en avaient, mais pas en classe. Tu ressens bien que, tu le verras plus facilement en salle de classe, c'est pour eux, se passer de leur téléphone pendant 1h50 de cours c'est un peu comme si tu leur coupais la main. C'est très difficile. Ils sont complètement dépendants. Ça, c'est un exemple, mais c'est vrai qu'on se dit toujours que dans l'apprentissage, qu'on a affaire à des jeunes qui sont très motivés, qui ont choisi le métier avant d'arriver là. Ils sont venus à nos portes ouvertes, ils ont déjà fait des essais en entreprises, ils ont bien souvent commencé en entreprise avant d'arriver au CFA en septembre. Ils ont eu souvent aussi cette envie d'orientation dans ce métier parce

qu'il y avait quelqu'un dans la famille qui travaillait et ça avait suscité chez eux une curiosité. Après, c'est vrai qu'on organise de plus en plus de salons pour présenter les métiers. Les jeunes maintenant, tous les professeurs de collège les invitent à s'y rendre. On s'imagine que 90% des jeunes qui arrivent là, c'est qu'ils ont vraiment choisi leur métier et qu'on va avoir affaire à des jeunes qui ont choisi leur métier, qui sont motivés. Quand ils vont venir en cours on s'efforce toujours de donner des cours liés à leur métier. Tu auras peut-être pas le temps de le voir, mais par exemple, quand tu es en maths en 2ème année de CAP tu as un programme comme tous les CAP : Pythagore, Thalès... Mais on va toujours faire en sorte que le contenu du cours soit adapté au métier. Quand on va choisir dans les supports des exemples pour illustrer ton cours, le professeur va choisir par exemple une recette. S'il travaille sur les proportions, il va demander aux jeunes de calculer une recette type pour 10 personnes et le jeune va devoir faire comme s'il reproduisait la même recette pour 50. C'est à lui après de faire les calculs. On essaye toujours dans l'apprentissage pour rendre les jeunes plus curieux, qu'ils soient toujours intéressés, même par les disciplines dans lesquelles ils sont déjà moins à l'aise ou ils appliquent toujours au métier. Normalement quand ils arrivent, on se dit que c'est toujours bon. On va avoir des problèmes de discipline à gérer parce que ça c'est le jeune. Il est aussi là pour apprendre les réflexes professionnels. On se dit qu'on va pouvoir transmettre notre savoir et notre savoir-faire plus facilement. En fait, ça c'est de moins en moins gagné, car on a de plus en plus de jeunes, surtout dans l'hôtellerie-restauration, qui arrivent ici un peu par défaut. C'est-à-dire qu'ils pouvaient chercher un patron... Par exemple, on a beaucoup de filles cette année en première année qui déconnent complètement et avec lesquelles on a vraiment des problèmes d'autorité et de cadre. Quand tu discutes avec elles : pourquoi tu agis comme ça ? Pourquoi tu viens au CFA à reculons alors que normalement tu as choisi ce métier ? Là, en fait bien souvent, elles te disent : « bah non, je n'ai pas choisi ce métier-là. Je n'ai pas trouvé de patron, je voulais faire un CAP esthétique ou coiffure et je n'ai pas trouvé de maître de stage dans ces métiers » et comme l'hôtellerie-restauration recrute énormément... .. Il y a 175 000 postes à pourvoir tous les ans. C'est énorme. Tu vois, moi qui ai travaillé dans le BTP, à 95% mes jeunes qui arrivaient. Ils avaient choisi le métier. Ils n'étaient pas là par défaut. L'hôtellerie-restauration ce n'est pas vrai, même si on doit faire un distinguo entre la cuisine et la salle quand même, en cuisine la plupart sont motivés et ils savent pourquoi ils sont là.

E : Oui, même ceux que j'ai eus en entretien et qui sont censés être difficiles, il y avait quand même attrait pour le métier.

Lola : Oui, alors que le service...

E : Je ne les ai pas beaucoup vu les services.

Lola : En fait, les jeunes estiment que finalement le service c'est facile. T'as toujours dans ton entourage quelqu'un qui a fait du service en guise de boulot. Du coup, on a un peu encore cette représentation. Pourtant le service, c'est un vrai métier. Tu vas apprendre toutes les techniques dans les règles de l'art surtout dans les traditions françaises qu'on a et que tu ne trouves pas forcément ailleurs. C'est vrai que c'est autant un métier que celui de cuisinier. Il y a ça et le fait qu'on subisse une mauvaise image enfin une image, on va dire, un peu faussée. On dit que c'est un métier difficile. Ce sont des métiers difficiles parce que tu travailles le week-end, parce que tu vis en décalage. Tu vas travailler quand les autres déjeunent ou dînent. Tu vas travailler aussi des fois des nuits. Et puis, tu travailles en coupures, tu travailles le midi et le soir au lieu de travailler sur une journée. En termes de loisirs, t'as pas non plus les mêmes libertés. Donc on dit que c'est un métier difficile et de le dire et de le répéter, on le paye aussi. Les jeunes, ça leur fait peur évidemment. Si dès le départ tu leur dis : « Attention, tu veux venir travailler dans l'hôtellerie-restauration ? Mais tu sais que tu vas travailler tous les week-ends, tu vas faire 50h par semaine... ». Forcément, ça te décourage avant même d'avoir commencé. Dans le bâtiment, il y a plein de métiers qui sont très difficiles. Dans le bâtiment, tu as plein de maçons qui sont à longueur de journée dehors sous la pluie ou à l'inverse sous les fortes chaleurs. C'est très difficile aussi. Les gens qui travaillent dans les hôpitaux, les infirmiers, les aides-soignantes, c'est des métiers très difficiles aussi. Enfin, je pense qu'on a trop dit que le métier était difficile et du coup on a de plus en plus de mal en termes d'attractivité. C'est devenu compliqué.

E : Autant pour le service, je savais, mais pas pour la cuisine.

Lola : Un petit peu moins, même si j'ai l'impression que ça commence un petit peu.

E : Vous me disiez que vous passiez de deux connexes à une seule ?

Lola : On en avait même 3 quand je suis arrivée en 2016 et là on en a plus que deux.

E : Même les réorientations ont baissé ?

Lola : Oui et en plus de ça depuis mon arrivée, les sections de CAP... Si tu veux, on a une capacité d'accueil maximale. Normalement, on est sur un groupe de 15. Après, quand ils sont en techno, ils sont appariés. Par exemple, tu peux avoir les Q23 avec les Q24 en salle de cours. Tu as quelques cours ensemble, mais tous les cours d'enseignement professionnel en pratique sont dédoublés. Les Q23 peuvent pas être plus de 15. Quand je suis arrivée toutes les sections en première année et deuxième année elles étaient bien remplies. On était plus sur 13-14 voire 15 jeunes. Maintenant quand je regarde un peu mes effectifs de 1ère comme de 2ème année,

j'ai gardé tous mes groupes en termes de nombre, mais je suis sur des effectifs bien plus faibles sur des 10-11-12.

E : En plus des absents ?

Lola : Oui, c'est sur les Q23. Ils sont 13, mais les Q24 ils sont 8. Si j'avais respecté la règle de remplir les sections à 15, j'aurais moins de sections. J'aurais encore peut-être perdu une classe.

E : Il existe depuis quand le Cerfeuil ?

Lola : On a fêté les 30 ans l'année dernière donc 31 ans.

E : Ils ont toujours eu la cuisine-restauration ?

Lola : Oui, ensemble car j'ai des professeurs dans mon équipe qui sont là depuis 25-26 ans. C'est peut-être pas... Si, si après c'est vrai que je ne connais pas bien l'historique, mais au moins 25 ans.

E : Vous êtes bien implantés dans la région et le local ?

Lola : Oui, moi c'est ce qui m'avait attiré ici à Cerfeuil, c'est que c'est un centre qui est le premier en termes d'effectif d'apprentissage dans la région, car on est sur des secteurs différents en termes de volume. Là, on accueille plus de 1 800 jeunes sur le site de Sainte-Luce, plus environ 500 sur le site de SN donc en termes d'effectif 2 200 apprentis, t'en trouves pas ailleurs. En plus en terme de vitrine, si tu veux, c'est ceux qui sont les plus anciens aussi. Il y a beaucoup de CFA qui ont vu le jour en 2000, dans les années 2000. Ça avait commencé à peu près à cette période-là, mais ici Cerfeuil 31 ans.

E : En termes de tutelle de rapport avec le rectorat ? Est-ce qu'il y a des obligations de l'Éducation nationale du fait des diplômes ?

Lola : Alors on dépend complètement du rectorat pour les examens ponctuels. Maintenant beaucoup d'établissements sont en CCF, contrôles en cours de formation. Nous on est encore en ponctuel et donc on dépend complètement du rectorat. C'est-à-dire que c'est le rectorat qui va adresser les convocations aux jeunes, qui va adresser les convocations aux jurys enseignants, même si c'est professionnel, même si c'est nous qui devons trouver des professionnels qui viendront les jours d'épreuves. C'est quand même eux qui vont leur adresser leur convocation. Nous, on réceptionne avec Alexandra en novembre, mais c'est bien le rectorat qui traite ensuite leur inscription et leurs profils de candidats. On dépend aussi par exemple du rectorat pour certaines activités pédagogiques. Là, on a les programmes. Certains programmes changent comme la PSE. Le programme change un petit peu, le français aussi. Il y a une réunion de prévue au rectorat qui va réunir tous les directeurs des lycées et des CFA publics ou privés pour qu'ils puissent effectivement informer sur ces nouveaux programmes pour s'assurer qu'on a la

même lecture de ces nouveaux programmes, pour que les jeunes quel que soit l'établissement dans lequel ils vont être inscrits, ils vont tous recevoir les mêmes enseignements.

E : C'est pas une obligation, c'est une coordination.

Lola : Non, après c'est vrai que mon ancien CFA, c'est un CFA qui dépendait de l'Éducation nationale. J'avais des rapports bien plus étroits, une collaboration bien plus étroite avec le rectorat. J'avais des professeurs qui avaient des visites conseil des inspecteurs presque tous les ans. Ici, il n'y en a pas.

E : C'est une possibilité ?

Lola : On pourrait. On pourrait. Moi j'avais même demandé pour certains collègues qu'ils puissent être visités au moins une visite conseil avec le recteur pour s'assurer que ce qu'ils font c'est bien. C'est pas forcément pour aller contrôler leur travail, mais c'est au moins garantir que leur manière d'enseigner est la bonne.

E : Pourquoi il n'y a pas de visite conseil ?

Lola : Je ne sais pas. Enfin si, je sais. Je sais pas pourquoi il n'y en a pas davantage en fait. Il y en a pas parce qu'on est un établissement public, mais avec des contrats de droit privé et on dépend de la chambre des métiers. La chambre des métiers à sa propre organisation nationale. On a déjà des directives qui viennent de CMA France, la Chambre des Métiers Artisanale France donc on estime qu'on a déjà des experts et des ressources qui doivent normalement nous aider pour mettre en place nos actions, nos projets pédagogiques, mais c'est vrai que je pense qu'on pourrait tout à fait avoir encore plus de liens avec l'Éducation nationale.

E : Quand vous recrutez un enseignant, est-ce que vous avez des critères ? Est-ce qu'il faut une expérience un certain nombre de diplômes ?

Lola : Alors, les critères de recrutement d'un professeur, qu'il est une expérience du métier. C'est primordial pour les professeurs d'enseignement professionnel. C'est-à-dire qu'il faut qu'eux-mêmes soient diplômés dans le métier et qu'ils aient au moins le diplôme, qu'ils aient au moins obtenu le diplôme pour lesquels ils forment. C'est un peu comme un maître d'apprentissage en entreprise. Il va être désigné par rapport à ses diplômes et son expérience. Quelqu'un qui est tout juste diplômé, il ne peut pas accompagner un apprenti, il ne peut pas former un apprenti parce qu'il n'a pas encore suffisamment d'expérience. Il faut justifier de deux ans minimum pour être maître d'apprentissage et faut avoir eu l'équivalent du diplôme. Pour les professeurs d'enseignement professionnel, voilà, c'est bien d'avoir les diplômes et aussi une expérience dans le métier en entreprise. J'ajourerais à ça, moi j'apprécie encore plus les candidatures des personnes qui ont fait le titre de formateur. C'est-à-dire on va leur avoir

enseigné pendant un an avec des périodes de stage dans des établissements scolaires, on va leur avoir enseigné la manière d'enseigner : quelles est la bonne méthode ? Comment j'anime un groupe ? Comment je réagis s'il y a un défaut de discipline ? Comment je construis mes cours à la maison ? À quel moment je travaille et à quel moment je travaille pas ? Comment j'établis une progression pédagogique pour l'année ? Pour moi ça c'est primordial. Si la personne a le titre de formateur, on est plus en confiance parce qu'on sait exactement, on sait déjà qu'elle va savoir établir son programme. Sur l'enseignement général, si on regarde les diplômes et puis l'expérience d'enseignement aussi.

E : Pour la partie entreprise, en parlant d'alerte incendie avec les formateurs, qui me disaient que celui qui prenait en apprentissage il était « chef d'entreprise de sa boîte », il n'avait pas besoin d'avoir de diplôme de la section pour lequel il prenait un apprenti. Par exemple, si on est propriétaire d'un restaurant on n'a pas besoin d'avoir le CAP pour prendre un CAP en apprentissage cuisine.

Lola : Le chef d'entreprise, ouais, mais normalement le maître apprentissage... On doit respecter cette règle, le maître d'apprentissage doit avoir le diplôme.

E : Il faut quand même qu'il y est quelqu'un dans l'entreprise qui ait le diplôme.

Lola : Oui. Dans les conditions employeurs : « l'expérience du maître d'apprentissage doit être en relation directe avec la qualification visée par l'apprenti et d'une durée de deux ans au minimum s'il est titulaire du diplôme équivalent ou trois ans minimum s'il n'est pas titulaire ».

E : Donc quelqu'un qui a 3 ans d'expériences sans le diplôme.

Lola : Il peut quand même prendre un apprenti, mais c'est vrai que nous on sait bien que c'est quand même moins confortable. Dans l'hôtellerie restauration, tu as une subtilité. C'est que les maîtres d'apprentissage sont obligés d'avoir le permis de former. Le permis de former c'est une formation maître d'apprentissage. Les personnes sont reçues pendant deux jours, 14 heures de formations. On revient avec eux sur les items de l'accueil d'un apprenti en entreprise, l'intégration d'un apprenti en entreprise, l'accompagnement d'un apprenti en entreprise, l'évaluation d'un apprenti. On va à dire que c'est le B.A B-A. Si tu te projettes d'avoir un apprenti, c'est que tu te projettes déjà et dans le secteur. C'est obligatoire et ça va l'être encore plus. Parce que jusqu'à maintenant c'est obligatoire, mais pas forcément vérifié parce que nous on dépend de la CCI, la Chambre de Commerce et de l'Industrie. C'est pareil, c'est un peu étrange. On travaille à la chambre des métiers, mais on est le seul secteur du Cerfeuil pour lequel les contrats sont enregistrés à la CCI et non à la chambre des métiers. Tous les contrats par exemple du secteur alimentaire ou de l'auto sont enregistrés à la chambre des métiers. Nous

nos contrats, tous nos apprentis sont enregistrés à la CCI. Ce n'est pas la même convention, donc maintenant la CCI. Puis, un nouveau décret en lien avec la rénovation de la formation professionnelle et la nouvelle réforme qui va obliger la vérification de ces permis de former. Ça c'est très bien parce que le nombre d'employeurs qui prennent des apprentis pour avoir une petite main d'œuvre pas chère et qui exploitent est encore beaucoup trop important.

E : C'est une demande de la CCI ?

Lola : Non, c'est une demande du gouvernement du ministère.

E : Tous les secteurs d'emploi vont devoir ?

Lola : Il va être en effet exigé pour tous les secteurs professionnels qui souhaitent engager des apprentis une obligation de formation maître d'apprentissage, mais nous encore plus puisque le permis est obligatoire. Ça veut dire qu'il y a un décret qui indique qu'ils devront dans les 3 mois précédents ou au plus tard dans les 2 mois après l'arrivée du jeune dans l'entreprise avoir fait la formation. Donc c'est quand même plus strict qu'avant. Avant, on leur demandait de cocher et on leur disait ce serait bien de faire de la formation, mais il y avait aucune obligation de la faire. Il y avait aucune vérification. Je te dis, après voilà, c'est malheureux, mais je vois et j'entends et les professeurs aussi... Tu sais, ils ont une heure de récupération du vécu dans la semaine. C'est une heure qui est privilégiée. C'est un moment d'échanges entre professeur et apprentis. Les apprentis pendant cette heure-là doivent indiquer ce qu'ils ont fait pendant les 15 jours passés en entreprise. Puis, ils discutent, ils bavardent sur : est-ce qu'ils ont rencontré des difficultés avec un salarié ? Est-ce qu'ils ont fait beaucoup d'heures ? Ou à l'inverse est-ce qu'il y a des choses qu'ils n'avaient pas encore apprises ? Parce qu'il y a des choses positives. C'est souvent là qu'on s'aperçoit qu'on a des jeunes qui sont maltraités en entreprise. On a de plus en plus d'entreprises qui sont malveillantes. On est parfois obligé de saisir direct l'inspection du travail. Par exemple, c'est pareil, c'est des choses que je n'ai jamais connu dans le BTP. Aller si, sur les 8 années que j'ai pu passer, j'ai en tête deux situations de jeunes vraiment dramatiques, d'accueil en entreprise. Ici je pourrais t'en donner deux par semaine. C'est énorme. J'ai été très très surprise et très vite après ma prise de poste j'ai eu info de ces situations des jeunes en entreprise... J'étais sidérée. Je n'aurais jamais imaginé ça.

E : Ça passe par quoi ? Trop d'heures en entreprise ?

Lola : Alors les heures, ça c'est quasiment tous. Les jeunes ont leur dit aux portes ouvertes, « attention le contrat c'est 35h/semaine, mais il est possible comme vous vous orientez vers ce métier que vous en fassiez plus, dans ce cas, si vous en faites plus vous récupérez en journées de congé ou en heures sup, pour ceux qui ont plus de 18 ans ». Mais non, là on parle surtout de

situations d'abus. Oui. Par exemple, un jeune quand il a passé sa semaine au CFA, ne doit pas aller travailler le week-end qui suit. Là, les jeunes qui partent ce soir ne doivent pas aller bosser samedi, dimanche et on a la moitié des jeunes qui partent qui vont aller bosser ce week-end. Alors que c'est pas... Ça devrait pas. Ça fait partie de quand tu embauches un apprenti. On a par exemple des jeunes pendant leurs examens en fin d'année qui passent leurs épreuves de 8h à 15h et ils sont attendus le soir en entreprise pour assurer le service. Il n'y a pas de cadeau. On a beaucoup de jeunes qui subissent aussi de la maltraitance. On a des jeunes, on leur parle comme à des chiens. On les dévalorise à longueur de journée. Tu sais, dans ce métier, tu as la notion de brigade, la notion d'autorité, le respect du chef. D'accord, pas de problème et il faut que les jeunes adoptent certains réflexes, mais c'est poussé à son extrême. C'est encore un peu la vieille France. J'ai envie de dire, la vieille école : « tu vas en baver parce que moi j'en ai bavé quand j'étais apprenti ». Ça c'est encore vraiment vrai, en service aussi, mais encore plus en cuisine. Si tu savais le nombre de jeunes qu'on récupère au bureau qui viennent se confier parce que ça va plus, parce qu'ils en peuvent plus, parce qu'on les maltraite. En fait, ça en plus des heures à n'en plus finir, des jours de repos qui sont posés, mais qu'ils ne peuvent finalement pas prendre parce qu'ils ont d'un coup un séminaire ou un mariage. « Je suis désolé, t'as posé tes congés, mais tu ne vas pas pouvoir les prendre ». C'est tout le temps. Il y a beaucoup beaucoup d'abus. Après on a eu des cas graves. On a eu des attouchements. On a eu des propos discriminatoires. On a eu des violences verbales et physiques. On a eu, j'ai envie de dire, l'esclavage l'année où je suis arrivée. On a eu un maître d'apprentissage, pourtant un restaurant assez réputé avec une belle image, qui embauchait beaucoup plus de jeunes qu'il n'avait de salariés. Plus d'apprentis qu'il n'avait de salarié. Déjà, ce n'est pas trop normal et puis que des jeunes d'origine étrangère. En plus du service, il leur faisait nettoyer les voitures personnelles, il leur faisait faire des travaux à la cave... Enfin que les jeunes n'avaient pas à accepter, mais ils étaient dans des situations de mineurs isolés étrangers, donc ils encaissaient. C'est très dur je trouve. Moi qui découvre plus l'hôtellerie-restauration, enfin plus, parce que j'avais fait quelques classes en service avant d'avoir un poste de surveillante. J'ai travaillé deux ans dans un restaurant donc j'avais déjà une base sur l'organisation dans ces métiers-là. J'aimais, j'ai toujours été attirée par ce secteur professionnel et là je tombe des nues. Je découvre des situations qui sont inacceptables. J'alerte et je saisis régulièrement les organisations pros avec lesquelles on travaille. Ce qui est un peu pénible dans hôtellerie restauration, c'est que c'est moins clair. Tu vois, le secteur alimentaire, on travaille avec des entreprises, des boulangers qui ont une fédération des boulangers. Il y a la fédération des bouchers, des charcutiers... Tu

travaillés dans le bâtiment c'est pareil : t'as la CAPEB ou la FSB, la fédération française du bâtiment. Nous, dans l'hôtellerie-restauration, il y a pas vraiment de fédération, mais il y a des organisations professionnelles. Il y a notamment l'UMI et la FAFI ou le GNI. Nous, on travaille plus avec le GNI, le Groupement National des Indépendants de l'hôtellerie-restauration. On est en très bons termes. On se voit très régulièrement. Je leur parle très souvent de ces cas individuels, mais trop nombreux pour qu'ils essayent eux aussi de sensibiliser leurs confrères. Parce que forcément plus ils vont abuser et moins on va attirer les jeunes.

E : Il y a pas d'autorité de contrôle systématique, c'est soit les organisations professionnelles font de la prévention, soit c'est l'inspection du travail ? Il n'y a pas d'intermédiaire ?

Lola : Nous on le fait. C'est-à-dire que quand il y a des situations dans lesquelles le jeune... Je vais le sentir plus du tout épanoui, découragé, dépressif et qui peut porter atteinte à son bien-être et à sa santé mentale. Des fois, je me permets d'appeler et j'interviens : voilà sachez que... Après, si le lendemain il a envie de continuer, j'ai aucune garantie que mes propos auront été suffisants. Et puis faut dire dans la restauration, ils sont assez caractériels. Ils ne supportent pas que tu viennes leur donner la leçon en fait. Donc c'est compliqué, parce que des fois, c'est le maître d'apprentissage qui va mal agir. Des fois, j'interpelle le gérant de l'entreprise: « sachez que j'ai l'apprenti qui n'est pas bien du tout apparemment en entreprise. Il y a ça ça qui va pas. Est-ce que vous pouvez en discuter avec votre salarié ? » Bien souvent, ils me répondent : « non, mais vous êtes qui pour vous permettre d'intervenir dans mon organisation et ma gestion d'entreprise. Qu'est-ce que vous sous-entendez ? ». Ils réagissent hyper mal quoi, sachant qu'en plus je sais faire la part des choses maintenant. Quand j'ai débuté et qu'il y a un jeune qui te dit : « je ne sais pas, j'ai tel prof qui m'a dit ça ou j'ai tel employeur qui m'a fait faire ça... ». Au début, quand tu débutes, t'es jamais trop sûr. Bon, tu prêches un peu le faux pour connaître le vrai, mais t'es pas toujours sûr de savoir si les propos du jeune sont réels. Maintenant, je me fais plus du tout avoir. Je sais quand un jeune dit la vérité ou quand il extrapole. Quand tu le signales au concerné, il apprécie pas du tout que tu viennes t'immiscer dans leur organisation.

E : Sur les jeunes, en termes de réussite aux examens, de poursuite et d'insertion ?

Lola : Réussite aux examens, tu peux le trouver sur le site du CFA. Je vais te les imprimer pour notre secteur. J'essaye de trouver l'emploi du temps des Q23 et depuis le début de l'année ils ont toujours eu des annulations de cours. Ce qui n'est pas normal parce que normalement dans l'apprentissage, ils font 35 heures et ils sont payés à la rémunération de 35h. Il devrait faire 35h. Nous CFA, on s'engage à ce que le jeune il soit au boulot. Et là, tu vois les Q23 ils n'ont pas eu une seule semaine où ils ont fait les 35h. Tu vois les Q15-16 cet après-midi ?

E : Ce sont les premières années avec X.

Lola : Je vais t'imprimer un planning des CAP première année et des connexes. Q21 et Q22 que tu vois cet après-midi et les connexes.

E : À 10h30.

Lola : J'ai oublié de te dire qu'on a une antenne à Badiane, mais tu dois le savoir. En fait, c'est encore spécifique parce qu'il y a deux sections d'apprentis là-bas, une UFA au sien du lycée Badiane, mais administrativement c'est deux sections d'apprentis qui dépendent de mon secteur, mais les relations évidemment avec la distance... Et moi, les jeunes, je les connais pas. On participe pas à leur inscription et à leur recrutement.

E : Ils sont gérés sur le site ?

Lola : Bien sûr. C'est administratif en fait.

E : Vous avez un suivi derrière de l'insertion ou de la poursuite d'études ?

Lola : Non. Alors ça, c'est justement, c'est le point sur lequel j'aimerais bien qu'on évolue parce qu'il y a pas du tout d'enquête sur ce que deviennent les jeunes. On sait pour ceux qui poursuivent leurs études s'ils poursuivent chez nous, après on a quelques jeunes qui reviennent à la remise des diplômes au mois de novembre. Donc, dans les échanges, ça nous permet de savoir ce qu'ils deviennent, mais il y rien de plus formaliser. C'est dommage. La même chose, avant dans l'apprentissage, tu préparais un métier et tu restais dans le métier. Tu passais ton diplôme et tu te faisais embaucher tout de suite ou presque. C'est un des avantages à faire sa formation en apprentissage, on s'aperçoit qu'on a beaucoup de jeunes qui, une fois le diplôme passé, changent de métier alors qu'avant ça n'existait pas, ils faisaient tous leur carrière dans la même... Après, dire que c'est bien ou mal...

E : C'est nouveau au point de déstabiliser les formateurs ?

Lola : Carrément.

E : Un formateur à Lyon me disait qu'un de ses élèves était devenu pizzaiolo. C'était étonnant.

Lola : Et puis c'est du gâchis. Enfin, c'est vrai que c'est un peu comme ça que je considère. Après, il y a ceux qui se sont trompés d'orientation. Eux, on peut pas leur en vouloir. Un jeune l'année dernière en BP deuxième année en plus. Il vient me voir et il me dit : « je veux arrêter ma formation ». Je lui dis : « tu rigoles, t'es à 4 mois de l'examen, faut que tu ailles jusqu'au bout de ta formation même si tu envisages autre chose, parce que quand même ton diplôme ». Il voulait s'orienter, et je pense que c'est ce qu'il a fait, c'est une formation poids lourd. Il me dit tout d'un coup : « j'ai découvert, je veux faire carrière dans le poids lourd. Je veux faire

poids lourd ». Donc, il a été inscrit à l'AFT et il n'a même pas passé son diplôme à mon avis. J'ai pas eu de nouvelles, mais il doit être en train de passer son diplôme.

Arthur

Formateur cuisine

E : Qui es-tu ? D'où tu viens ? Comment tu es arrivé là ?

F : Moi, je suis ici depuis 10 ans. Je suis tombé dans la cuisine un peu par hasard. J'ai fait un parcours classique avant. Je suis allé jusqu'au Bac, Bac littéraire, mais sans vraiment avoir de projet derrière. Je voulais pas aller en fac parce que je savais que j'aurais rien foutu et que c'était le début de la fin, donc j'ai réfléchi à ce que j'avais envie de faire. A l'époque ça me plaisait bien la cuisine donc j'ai fait une formation de cuisinier.

E : En alternance ?

F : En alternance, en apprentissage. J'ai fait mon BEP-CAP en 6 mois. Derrière, j'ai fait un BP, un brevet professionnel, parce qu'en 6 mois c'était court, mais je ne voulais pas faire un BEP-CAP en 2 ans plus deux ans de BP derrière. J'avais déjà 20 ans.

E : Pourquoi pas faire directement un Bac pro cuisine ?

F : Parce qu'à l'époque ça n'existait pas en alternance. A l'époque, c'était BEP-CAP et après brevet professionnel, en alternance en tout cas. Je parle de ça en 1992, ça a évolué plein de fois depuis. Le BEP n'existe plus sauf en diplôme intermédiaire. Ça change tout le temps. A l'époque c'était comme ça et après j'ai travaillé. Je suis parti en Angleterre après mon BP. J'ai travaillé 5 ans en Angleterre. Je suis revenu en France et j'ai ouvert ma boîte. Je suis resté 6 ans. J'ai arrêté parce que j'étais en campagne et ça me saoulait un peu d'être en campagne.

E : Parce que c'était un restaurant traditionnel ?

F : C'était un restaurant traditionnel. Je me suis mis en campagne parce que ça me permet d'avoir un bel établissement niveau taille. J'avais un bel appartement au-dessus. Pour la même somme, j'aurais eu un tout petit truc en ville. Moi, j'ai préféré le confort un peu de travail et aussi personnel au côté business. Finalement, avec le recul, c'était pas le meilleur choix, mais bon c'est pas grave. J'ai vendu.

E : Tu faisais combien de couverts ?

F : Une cinquantaine par service. Un petit établissement, on était deux en cuisine et deux en salle. Un petit établissement moyen. Je suis resté 6 ans. Après, j'en ai eu marre donc je suis parti et puis divorce aussi. Changement de vie. J'ai travaillé quelques années avant de postuler ici en candidat libre. J'avais 37 ans.

E : Entre les deux, tu as bossé dans d'autres restaurants ?

F : Oui. J'ai eu mon BP à 22 ans.

E : Ça a été vite.

F : 22 ans. Je suis parti en Angleterre 5 ans et je suis revenu à 27 ans. J'ai ouvert mon restaurant à 27 ans. J'ai revendu mon restau à 33 ans. J'ai un peu galéré entre temps, intérim, vieux chef sans vraiment... J'en avais un peu ras le bol un peu aussi.

E : Le passage en Angleterre, tu n'es pas le premier en cuisine à m'en parler. Est-ce que c'est un passage qui se fait souvent ?

F : Ça se fait souvent parce que s'est recherché les chefs français en Angleterre. Alors maintenant, c'est peut-être un peu moins le cas, mais à l'époque c'était bien payé. Tu avais des avantages financiers que t'avais pas en France. J'ai rapidement très bien gagné ma vie en Angleterre. En plus, c'est net d'impôt, prélevé à la source, avec un salaire deux fois plus élevé qu'en France. Tu as vraiment l'impression d'être riche. Puis, il y a une qualité de vie qui me plaisait à l'époque. De toute façon, à l'époque je vivais avec une Anglaise. C'était aussi une Anglaise qui vivait en France. En fait, on est reparti en Angleterre. Pour elle, ça lui posait aucun problème. Pour elle, c'était surtout l'attrait financier en fait. Puis, le fait d'être à l'étranger, mais pas trop loin quand même, tu peux revenir assez facilement.

E : Le fait d'arriver ici c'était par hasard ou un choix ?

F : C'était pas par hasard. Disons que moi je suis passionné de cuisine depuis longtemps. L'apprentissage pour moi ça a été une bonne expérience. Je sais qu'il y en a beaucoup pour qui c'est pas une bonne expérience pour tous. Moi j'ai eu la chance de trouver... Après j'étais un peu plus âgé. J'ai pas eu le côté non plus le petit apprenti qu'on maltraite parce qu'il avait 13 ans ou 14 ans et qu'il osait rien dire. Moi j'avais 20 ans quand je suis rentré, donc forcément à 20 ans on est plus aguerri pour supporter et puis naturellement on m'a pas traité de la même manière. Pour moi c'était un bon souvenir. J'ai appris plein de trucs. J'ai fait deux ans et demi dans la même boîte où j'ai eu l'impression vraiment de bien progresser et d'apprendre le métier. D'ailleurs après en Angleterre, j'ai pu progresser assez rapidement donc c'est que j'ai eu des bonnes bases. Pour moi, pour rentrer dans un métier comme la cuisine c'est l'apprentissage. C'est pas le lycée hôtelier, même si le lycée hôtelier c'est différent. Intellectuellement, les jeunes sont plus construits, mais après au niveau du métier c'est plus compliqué quoi. Quand ils sortent du lycée hôtelier, ils ont un diplôme, mais bon ils n'ont pas la connaissance métier.

E : Ce serait quoi la connaissance métier en fait ?

F : C'est savoir vraiment ce que c'est que de travailler quotidiennement dans une cuisine avec deux services par jour, avec des contraintes, des achats des produits, des roulements des

matières premières, limiter les pertes, gérer les personnels... Eux, ils voient ça comme ça, vite fait de loin dans leur stage. Mais quand tu fais deux ans dans une boîte, tu as plus qu'une vision.

E : C'est plus qu'un fonctionnement quotidien, c'est à part entière du métier ?

F : Tout à fait, être capable d'avoir la même qualité jour après jour, d'être capable de se renouveler aussi dans les idées et dans les cartes, mais tout en gardant une exigence de qualité, une rigueur au niveau de l'hygiène, etc. Et ça s'acquiert sur le terrain sur la longueur, t'apprends pas ça sur un stage de 15 jours.

E : C'est un métier qui demande beaucoup moralement et physiquement ?

F : Physiquement, ouais. C'est dur parce que t'es debout la plupart du temps. Il fait chaud et t'as quand même des horaires... Maintenant un peu moins, mais à l'époque je faisais des semaines de 60 heures voir de 70 heures, la plupart du temps debout dans la chaleur, le stress. Donc oui, c'est un peu dur physiquement. Donc si t'as pas la passion, tu subis et tu restes pas quoi. Moi, j'avais envie de transmettre l'amour du métier, mais en leur montrant aussi qu'on peut être passionné et faire des choses sérieuses, sans être un peu comme à l'ancienne école que je n'ai pas connu justement, que j'ai eu la chance de pas connaître.

E : C'est quoi l'ancienne école ?

F : C'est... Tu as beaucoup de chefs... Enfin, t'as beaucoup de maltraitance dans les apprentis, beaucoup de manque de considérations pour les jeunes et puis plus t'es reconnu plus tu dénigres un peu les autres. C'est un peu ça la vieille école que je n'ai pas connu et que je déteste. Moi, je voulais transmettre ma passion en disant : on peut réussir sans être un vieux chef à la con. Il y en a eu beaucoup, il y en a encore et à l'époque il y en avait beaucoup. J'ai eu de la chance à l'époque je suis tombé sur un maître d'apprentissage, un chef qui avait 27 ans et moi 20. Il était pas dans cet esprit-là. Lui, il m'a montré beaucoup de choses, il n'était pas dans cet esprit-là. C'était pas non plus « béni-oui-oui », il y a eu de moments durs aussi. Il savait dire les choses. J'étais pas d'égal à égal avec lui, mais je n'ai pas connu la maltraitance : tiens tu vas gratter les poubelles, tu vas faire tous les trucs dénigrants parce que t'es apprenti. Non, moi j'ai vraiment eu la chance d'être considéré comme un apprenti pour ce que ça doit être à qui tu vas transmettre des choses et donner des responsabilités progressivement, et que quand il sort de chez toi au bout de deux ans il doit avoir fait une certaine progression avec plus ou moins de succès, mais il est là pour le but de l'apprentissage, c'est ça.

E : Tu fais des visites d'entreprise pour tes apprentis ?

F : Oui, j'en fais.

E : Qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que tu en penses ?

F : J'en suis très déçu en fait de ce que ça devient la restauration. Pour moi, après ça va paraître dur ou prétentieux, mais pour moi il y a 20% des boîtes qui tiennent la route. Le reste c'est...

E : Tu parles de relations humaines ou de la qualité de la cuisine ou d'exigence ?

F : C'est vrai que je parle plus en termes de qualité de la cuisine. Qualités humaines, je sais pas. Je trouve que ça évolue, mais les qualités humaines dans ce métier c'est quand même compliquées. Il y a pas beaucoup de patrons bienveillants. Il y en a, mais pas beaucoup et puis au niveau de la cuisine c'est devenu n'importe quoi. Les gens ils veulent faire de l'argent, mais sans travailler donc... J'entends les discours à travers les jeunes : « ah, mais non, mais notre patron il veut pas faire ça parce qu'il dit qu'on a pas le temps ». Non, c'est pas que tu as pas le temps, c'est pas une question de temps, c'est une question d'envie. Pour moi, il y a pas d'excuse de pas faire ses sauces, ses desserts, etc. L'excuse du temps, c'est pas vrai, c'est de la facilité. C'est : on a pas envie d'embaucher des gens qualifiés, on a pas envie de se prendre la tête avec des commandes de produits frais quotidiennement, etc. Les fournisseurs, etc. C'est bien plus simple d'aller chez METRO, d'avoir un fournisseur de surgelés et de stocker à plus long terme. C'est pas une question alors évidemment oui, c'est plus contraignant, mais je conçois pas de faire de la cuisine sans faire de la cuisine.

E : La cuisine, on m'a dit que c'était aussi une manière de penser une économie avec un expert-comptable, qu'il fallait quelqu'un qui connaisse la partie. Ce n'était pas la même gestion, parce qu'il y avait de la perte et que c'était un monde à part entière, on peut pas passer en dehors.

F : Oui, tout à fait. Mais moi j'ai pas de formation comptable. Quand j'avais mon restaurant, au niveau des chiffres, j'avais pas de problème alors que j'avais jamais fait de prévisionnel. Je sais pas. J'ai même plus les termes, mais bref la logique pour moi, c'est logique. Quand j'achetais un produit, je regardais le prix par rapport à ce que je vendais sans faire des grands calculs. Pour moi, c'était logique. Le mec me donnait le prix de son poisson au kilo. Je savais que si j'achetais du bar à 20€ le kilo, je n'allais pas le mettre dans mon menu à 15 € sinon je perdais de l'argent. J'avais pas besoin de faire 150 000 calculs. Le calcul était vite fait. Tu calcules à peu près à combien tu achètes ta portion et tu sais à combien tu dois la vendre. Tu le fais rapidement. C'est de la logique. L'autre logique c'est : tu achètes en fonction de ce que tu vends. Moi ça me dérangeait pas le dimanche soir de dire à des clients : « ça et ça j'ai plus, j'ai tout passé, j'ai pas de congel derrière, j'ai tout passé ». Une fois que j'ai passé mes 30 portions de bar acheté le samedi matin, j'en ai plus. J'en ai plu derrière.

E : Cette manière de penser la restauration, c'est un truc que tu peux transmettre dans l'accompagnement au Cerfeuil ou c'est pas possible ?

F : Si, j'essaie de le transmettre, mais il y en a peu qui sont réceptifs en fait. Et puis moi j'étais un peu pareil. De toute façon, quand t'es apprenti ton référent c'est pas ton prof, c'est ton chef. Alors si par bonheur tu dis comme son chef ça va, si tu dis pas comme son chef, c'est son chef qui compte. C'est pour ça que je dis qu'il y en a peu qui sont réceptifs. Après dans les brevets professionnels et les connexes sont plus réceptifs, qui sont plus âgés. Les CAP, tu le dis, mais t'insistes pas. Tu sais que tu vas en perdre la plupart. J'aborde pas de la même manière en CAP ou BP ou en connexe.

E : Du coup, c'est quoi ton objectif avec les CAP ?

F : C'est vraiment de leur apporter les bases du métier et les grandes lignes. C'est pas de rentrer dans les détails de gestion de stock, etc. C'est dans un deuxième temps.

E : C'est quoi les bases du métier ?

F : C'est les techniques de base.

E : De coupe, de cuisson ?

F : Oui, savoir tailler un légume, savoir travailler proprement et respecter le produit.

E : Respecter le produit ?

F : C'est ne pas gâcher un produit qu'on te donne. Respecter... Si t'y arrives pas à mettre un poisson à le mettre en filet, que tu galères, c'est pas pour ça qu'il faut en jeter la moitié parce que ça te saoule. Tu fais de ton mieux pour obtenir une part comestible, normal, pour avoir une part commerciale par rapport à ce qu'on t'a donné au départ. C'est ça respecter le produit. Après, c'est respecter le produit dans la cuisson. On t'a expliqué ce qu'il faut faire, tu fais de ton mieux, c'est pas ça « Je m'en fous, je m'en fous ça crame », le « je m'en fous »... Tu peux pas t'en foutre et être en cuisine. C'est leur apprendre la base en plus des techniques de base : c'est le comportement de base, respecter le produit, l'hygiène, faire attention à toutes les étapes. C'est important. On leur donne des exemples dans l'actualité, comme des jeunes enfin des morts qu'il y a eu dans l'EHPAD il y a quelques mois. Ça porte ses fruits pour nous, là ils comprennent ce qu'on est en train de leur dire. Il y a eu 7 morts et 15 intoxiqués et quand on leur explique pourquoi ils sont morts...

E : Des produits pas frais ?

F : C'était parce qu'ils ont haché de la viande et il y avait une bactérie dans le hachoir.

E : Une viande de porc ?

F : Non, de la viande de bœuf, mais comme le hachoir était pas bien entretenu, il y avait une bactérie dans le hachoir qui s'est mis dans la viande forcément. Après derrière, ceux qui sont morts, c'est les plus fragiles et les autres ont été infectés gravement, mais ils sont pas morts,

parce qu'ils étaient moins fragiles. C'est un mauvais comportement de cuisinier, ne pas respecter les procédures d'hygiène. Il y a des produits à risque comme les viandes hachées, ça fait partie des produits à risque. Puis, il y a l'hygiène du poste, l'hygiène corporelle, l'hygiène des mains, des bons réflexes : tu vas aux toilettes, tu te laves les mains ; tu te mouches, tu te laves les mains. Quand on les a au début, ils sont pas conscients de tout ça.

E : Ils comprennent pas ?

F : Ils comprennent pas, pour eux c'est bon et puis tu leur fais aussi avec l'épreuve de sciences, avec des prélèvements que tu fais en culture. Après tu leur montres 3 semaines après un prélèvement sur une surface propre et un prélèvement sur une surface sale. Voilà ce que ça donne la différence. Tu leur montres et tu leur fais sentir. C'est « beurk » quand t'ouvres le tube qui a bien pourri pendant 3 semaines, généralement ils voient la différence avec le tube qui n'a pas pourri. Faut essayer de les marquer avec des choses comme ça pour qu'ils comprennent l'importance.

E : J'ai vu que tu insistais beaucoup sur la notion de goûter.

F : Oui, goûter c'est la base de ta cuisine. Tu dois goûter ce que tu donnes à tes clients.

E : C'est naïf, mais je pensais qu'en cuisine tout le monde goûtait.

F : Non, très peu goûtent au début dans les apprentis et de moins en moins parce que c'est : « j'aime pas ça, j'aime pas ça ». A mon époque, tu en avais toujours qui disaient « j'aime pas tel produit ou tel produit » maintenant c'est : « je mange pas de viande, je mange pas de poisson, j'aime pas les légumes... ». T'arrives, tu as les $\frac{3}{4}$ de la liste et tu leur dis : « mais comment tu peux envoyer un truc que t'as pas goûté ? ». Et puis ce que j'aime pas qu'ils disent : « j'ai pas envie de goûter ça ». Attends tu l'as fait et tu n'as pas envie de goûter ? Tu veux que moi je goûte pour te noter ? Non, si tu as pas envie de goûter, moi j'ai pas envie de goûter. Alors en CAP, je le fais, mais encore plus en BP. En BP, je les force à goûter. Je les appelle et je leur force à goûter : « mange ça, mange ça, mange ça ». Des fois, ils disent : « non », « mais je veux pas le savoir, tu me l'as envoyé pour que je le goûte et toi tu veux pas le manger ? Hors de question. Tu manges ». Là, ils prennent conscience : oui, c'est ceci et c'est cela. Oui, tu le savais pas avant ? Non, c'est con parce que si tu l'avais vu avant tu aurais pu rectifier. Imagine, moi je suis le client. Voilà ce que j'ai fait pour qu'ils prennent conscience de ça.

E : Ça oblige à prendre en considération que ce qu'ils produisent ça va être mangé par quelqu'un d'autre.

F : Oui. Ils font pas juste ça pour une photo. C'est vraiment que derrière il y a des gens qui mangent.

E : Ce type de comportement en lycée professionnel, à la limite, ils produisent pas pour un client ou pas toujours, mais là, la plupart du temps ils sont en entreprise. Ils produisent pour un service. Le client est réel, il existe. Je comprends pas pourquoi ça fait pas une différence pour eux.

F : C'est une question de générations. Ils pensent pas plus loin que le bout de leur nez.

E : Il y a des chefs en cuisine qui goûtent pas non plus ?

F : Oui, il y a des chefs en cuisine qui goûtent pas non plus. Parce qu'ils ont pas la passion, parce que leur souci numéro 1 c'est leur fiche de paye et pas le reste. Alors que moi, je mets tout ça au même niveau. Je ne travaille pas pour la gloire ni bénévolement. De toute façon, on travaille tous pour l'argent en premier. Mais par contre moi, quand j'étais à mon compte, je voulais être fier de sortir dans la salle du restaurant, d'avoir le sentiment de rien avoir à cacher à mes clients. Si t'as pas aimé, on peut en discuter, mais bon j'ai ma conscience pour moi. Après, en général, ça passait bien. Après, , il y a toujours quelques insatisfaits. On peut pas contenter tout le monde, mais bon j'ai jamais eu de plaintes extraordinaires ou continues. En général, quand je sortais de la cuisine j'avais des bons retours. J'avais pas besoin de raser les murs.

E : Quand tu es passé de cuisinier à formateur, c'est pas le même travail ni le même métier. Comment tu as négocié ce virage ?

F : Je me suis beaucoup appuyé sur des collègues ici, parce que c'est clair que ça été un peu un choix. En plus, j'ai fait une candidature spontanée un été et j'ai pas eu de réponse. Je faisais de l'intérim à l'époque, en cherchant un peu une reconversion, mais tout en gardant un pied dans le métier, parce que je savais faire que ça. J'avais demandé une formation de formateur à l'ANPE, mais ils m'ont dit que ça n'existait pas. Quand je suis arrivé ici on m'a dit : « pourquoi tu n'as pas fait une formation de formateur ? ». J'aurais bien voulu, mais bon... Donc, candidature spontanée et puis fin septembre coup de fil de Mme V., l'ex-responsable du secteur restauration qui souhaite me rencontrer pour un entretien. C'était un vendredi ou un jeudi, enfin bref, j'ai l'entretien et le soir ou le lendemain elle me rappelle et me dit : « ok, tu commences lundi », « Lundi, c'est-à-dire ? » « Tiens, je t'envoie ton planning ». Je découvre mon planning : lundi, 2 heures avec les premières années de CAP. Je fais quoi ? Je n'ai jamais enseigné en fait. Qu'est-ce que je fais ? Panique, panique totale, en techno en tout cas. En pratique, moins panique parce que j'ai plus abordé ça comme un truc de chef de cuisine que de prof. Au début, j'étais plus chef de cuisine que prof. Après, en discutant beaucoup avec les collègues, avec de gens aussi du CDR, du centre de formation de responsables pédagogiques,

qui travaillaient aussi avec des jeunes en difficultés qui ont une manière d'aborder les choses d'une manière différente. Mais c'est surtout en discutant avec les collègues de cuisine, en observant et en observant les collègues de cuisine. Voilà, petit à petit, en fait, je suis devenu plus prof que chef.

E : Dans l'attitude, comment tu décrirais qu'à un moment tu étais plus chef et à un autre moment plus prof ?

F : Quand j'étais chef, j'étais intransigeant et je ne supportais pas la perte, le gâchis. Petit à petit, j'ai compris que je devais être plus tolérant avec les jeunes qui étaient un peu moins doués. Parce que forcément, c'est pas des salariés. Quand tu as des salariés, tu as une certaine exigence, tu as quelqu'un que tu payes et qui est censé être diplômé et savoir faire des choses. S'il ne les fait pas bien, je pense que tu es plus en droit de le dire qu'à un apprenti, un jeune que tu es en train de former et encore plus au départ. Ils ont le droit de se planter et d'avoir une deuxième chance pour réussir, voir une troisième, bon pas une quatrième faut pas exagérer. Voilà, j'étais plus... Et puis après, je supportais pas qu'une sauce soit ratée, une cuisson ratée, un truc raté, brûlé et qu'on soit obligé de mettre à la poubelle. En entreprise c'est pas possible, tu sais que tu jettes des sous à la poubelle. Au départ ici, j'étais comme ça et petit à petit je me suis dit : non en fait, c'est pas mes sous et c'est pas non plus mon travail. Je suis pas restaurateur, je suis prof. Si quelqu'un a raté tant pis, on jette en espérant qu'il comprenne pourquoi il a raté et que la prochaine fois il soit capable de le faire. Ça a pris quelques années. Je te dis ça en deux phrases, mais ça a pris quelques années.

E : Tu avais pas d'apprentis quand tu étais chef ?

F : Non. Non et j'en voulais pas.

E : C'était carrément une volonté ?

F : Oui, parce que moi quand j'étais chef, j'étais intransigeant et je voulais pas d'apprentis. Je savais que j'aurais été trop exigeant. J'avais quand même la conscience que si tu prends un apprenti, c'est pour le former. Moi, j'avais pas envie de former des jeunes en entreprise. Pour moi, c'est deux choses complètement différentes. Soit t'es prof soit t'es chef, mais être chef et former des jeunes... Heureusement qu'il y en a qu'ils le font, mais moi j'étais trop stressé et j'avais pas envie perdre du temps comme ça.

E : C'est rigolo d'avoir été formé comme ça et...

F : Oui, mais je te dis ça quand j'étais chef dans mon restaurant. C'était une petite structure.

E : Tu étais peut-être jeune ?

F : Oui, mais j'en ai eu des apprentis quand j'étais chef, mais dans des grosses structures. A mon compte, je voulais pas prendre d'apprentis donc j'en ai jamais eu en mon nom propre. Après, j'en ai eu quand j'étais chef de partie dans mes brigades. C'est quand c'était des brigades de 8/10. J'ai même travaillé, la plus grosse brigade dans laquelle j'ai travaillé, on était 50 en cuisine. Là, j'étais sous-chefs et avec quelques apprentis. Encore qu'en Angleterre c'est pas vraiment des apprentis, c'est pas vraiment de l'alternance. Ils vont une journée par mois à l'école. Enfin, c'est pas pareil, mais c'est parce que c'est noyé dans la masse. C'est pas le même stress que quand tu es à ton compte. Quand j'étais à mon compte, j'aurais pas supporté qu'un apprenti me bousille le poisson parce que c'était mes sous, et que c'était quand même pas facile quand t'es restaurateur de dégager des bénéfices.

E : Sur les supports de cours, tu en as récupéré ou est-ce qu'il y avait un modèle propre au CFA ici ?

F : Alors pour les supports de cours, pour la pratique, il y avait déjà un programme de pratique en commun sur informatique, un réseau informatique propre au Cerfeuil et puis qui s'est amélioré au fur et à mesure que j'étais là. Il était en cours d'amélioration. Il y avait des fiches techniques et un programme. Après on a fini par mettre des commandes en commun pour que tout le monde ait la même manière de travailler. Il y avait déjà un esprit là-dessus de mise en communauté et de travailler tous de la même manière.

E : Tu n'es pas arrivé tout seul dans ton truc ?

F : Non, pour la pratique c'était déjà... Ils travaillaient déjà comme ça depuis longtemps et c'était aussi fait pour intégrer les nouveaux facilement et pour qu'on travaille tous un peu de la même manière. L'idée c'est : t'es au Cerfeuil et l'idée c'est que tous les jeunes aient à peu près la même formation. En théorie c'est plus compliqué, soit tu travailles avec des livres, il y a des collègues qui m'ont donné des cours : « tiens tu peux prendre tel bouquin, tu peux photocopier, les modifier et j'ai fait des cours aussi par moi-même.

E : Aujourd'hui, tu travailles comment ? Tu crées toute la progression ?

F : Non, en CAP je leur donne, je travaille avec un bouquin de techno.

E : Oui, je l'ai vu, un très coloré.

F : Selon les groupes, j'en prends aussi un autre un peu moins... C'est la version prof qui est un peu moins facile. Il est un peu plus vieux donc c'est pas le même niveau. Par contre, en BP je leur donne plus des cours que j'ai créé moi-même ou que j'ai récupéré d'un collègue qui n'est plus là aujourd'hui, mais qui m'a transmis des cours qu'il a fait pour les BP parce qu'il y a pas vraiment de livre et de programme de techno pour les BP.

E : Le BP c'est pas un Bac pro c'est après le CAP ?

F : C'est équivalent de Bac, mais plus axé sur le domaine professionnel que le Bac pro. Le BP c'est vraiment la cuisine. Le service, enfin c'est vraiment le métier. T'as pas le côté gestionnaire et polyvalent.

E : C'est le cœur du métier.

F : Oui, alors que le Bac pro on va te demander d'être fort aussi en gestion, en maths, en français et d'être plus polyvalent en fait. Alors que maintenant c'est différent, mais à l'époque c'était vraiment ça. Le BP t'es cuisinier et Bac pro t'es patron. C'était un peu ça avant. Maintenant ça se mélange un peu, ils sont en train de modifier tout ça. C'est plus aussi noir et blanc que ça.

E : Par rapport aux jeunes, par exemple comme en cuisine avec l'histoire d'un jeune qui aurait piqué un couteau, est-ce que c'est le genre d'incident qui arrive souvent ? Est-ce que c'est anecdotique ?

F : En fait, ça arrivait pas quand je suis arrivé ici et je trouve que ça arrive de plus en plus. Ça se multiplie un peu aussi avec le nouveau public, les migrants. Je me rappelle c'était avec Moussa et Baguimo. En fait, j'ai remarqué et je suis pas le seul, on en avait parlé avec d'autres collègues, les migrants qu'on a dans la formation on leur donne une mallette avec de tenues. Pour eux, ça a une importance beaucoup plus grande que pour les apprentis qu'on avait avant et qui étaient pas dans cette situation. Là, on leur donne une mallette avec des couteaux. Ils le prennent comme « j'ai un bien personnel » et pour eux ça vaut beaucoup plus que pour, c'est un peu péjoratif, un petit français qui vit dans le confort.

E : C'est pas le problème qui est nouveau, c'est dans la manière où il est géré par les jeunes ?

F : Oui et non, c'est pas ça. Avant, il y en avait qui perdaient leurs couteaux, mais ils en avaient rien à foutre. Ça arrivait déjà, mais ça avait pas les mêmes conséquences. Maintenant ça arrive souvent avec le public de migrants.

E : En dehors du public des migrants, est-ce qu'il y a eu d'autres changements ou c'est resté à peu près pareil depuis que tu as commencé ?

F : C'est à peu près pareil. C'est les mentalités des jeunes qui évoluent, mais ça c'est un peu partout pareil. Et puis je pense que de génération en génération, ça doit être la même chose. Quand t'es vieux les jeunes pensent que tu fais n'importe quoi et plus tu vieillis, plus tu penses qu'ils font n'importe quoi. Je sais pas si c'est le public qui change ou c'est moi qui est un peu vieilli. Les deux je pense.

E : Est-ce que tu as eu l'impression de devoir changer ta manière d'enseigner au fur et à mesure des années ?

F : Oui, je suis moins exigeant que quand je suis arrivé. Ça fait 10 ans que je suis là, enfin je suis arrivé en 2009. Je suis moins exigeant.

E : Qu'est-ce que tu attends de tes jeunes ? Sur quoi tu ne transiges pas ?

F : Moi, ce que je veux c'est qu'ils montrent de l'intérêt. Avant, ce que je voulais c'était qu'ils soient bons. Maintenant, ce que je veux c'est qu'ils s'intéressent. Avant, pour moi l'intérêt c'était évident, mais je suis rendu compte que c'était pas évident. Ils sont pas tous là par choix, par envie, par passion. Moi, ce que j'attends d'eux c'est qu'ils soient un minimum intéressés par ce qu'ils font. Après s'ils sont intéressés généralement, ils progressent plus ou moins vite et plus ou moins bien, mais de toute façon ils progressent. Quand ils sont pas intéressés et qu'ils en ont rien à foutre, ils progressent pas. Moi ce que je veux, ce que j'attends d'eux c'est un minimum d'intérêt, de concentration et d'envie.

E : Tu avais de la famille dans la cuisine avant que tu y rentres ?

F : J'ai des cousins, mais qui sont de la même génération que moi. C'était pas des modèles. Je sais pas, c'était un peu un hasard. Mon grand-père était boulanger. Un petit peu, peut-être un petit peu.

E : Pas directement.

F : Non, j'ai pas de parents restaurateurs.

E : Est-ce que tu sais ce qu'ils deviennent les jeunes que t'as suivi après ?

F : Quelques-uns, mais pas beaucoup. J'ai des contacts avec quelques-uns, mais encore une fois surtout des connexes et des BP.

E : Plus âgés et plus engagés dans le métier ?

F : Ouais. Il y en a avec qui je suis en relation directe avec un échange de SMS de temps en temps ou même avec d'autres avec qui on va prendre une bière de temps en temps, d'autres que je suis sur Facebook comme ça sans vraiment rentrer en relation. Voilà, on est juste sur Facebook, donc je vois leur publication après je suis pas très actif, mais ça m'arrive : « ah tiens, il est parti là, il travaille là ».

E : Ça t'est arrivé de mobiliser ton réseau pour les jeunes d'ici ? C'est pas un truc qui se fait ?

F : Si, je l'ai fait, mais je le fais plus. Parce que j'ai eu des déceptions en fait. Des jeunes que tu recommandes et après ça se passe mal. Après on te dit : « le jeune que tu m'as envoyé, voilà ce qui s'est passé », donc je le fais plus.

E : Tu te projettes toujours dans ce métier pour le reste de ta carrière ?

F : Non, j'aimerais bien changer.

E : Tu voudrais faire quoi ?

F : Je voudrais, j'essayais de trouver une formation d'animateur Qualité Hygiène Sécurité, QHSE, avec environnement.

E : C'est quoi comme métier ?

F : C'est très vague c'est parce qu'animateur QHSE, tu as 4 trucs. Tu peux selon les entreprises être que responsable de la qualité, de l'hygiène, de la sécurité ou de l'environnement ou un combiné de deux ou un combiné de trois et c'est très changeant. Selon les entreprises, ça va pas être les mêmes choses dans le bâtiment ou l'agroalimentaire. C'est un peu celui qui surveille que les gens respectent les méthodes de travail au niveau qualité, hygiène, sécurité et environnement. J'ai voulu faire une formation parce que j'ai pas envie de me lancer là-dedans sans formation. J'ai déjà des notions d'hygiène et de sécurité, mais bon c'est pas suffisant. Moi, je voudrais vraiment faire ça sérieusement. La formation que j'ai demandé n'a pas été acceptée parce que trop cher donc pour l'instant... Mais j'adore la cuisine, j'adore mon métier, mais j'ai 47 ans et je me vois pas faire ça pendant encore 15 ans. J'ai déjà fait 10 ans, je vais pas faire 25 ans. C'est un peu épuisant et puis j'ai aussi l'impression de tourner en rond aussi. J'aime bien, mais je me vois pas y rester donc je commence à penser à autre chose.

E : Tu as fait 4 ans dans l'Éducation nationale ?

Fernand : Oui, exactement.

E : T'as passé un concours ou un truc comme ça ?

Fernand : J'ai passé deux fois le PLP pour être titulaire Éducation nationale pour du CAP et du Bac pro. Je l'ai pas eu. J'ai eu les écrits, mais la pratique orale je l'ai pas eu. J'ai pas été bon sur certaines choses, mais je pense aussi qu'ils stigmatisent. Ils attendent un profil Éducation nationale et quand tu dis que tu travailles en CFA, ils n'aiment pas quoi. C'est vrai que quand je suis arrivé ici j'étais en demande de figurer les techniques que je connaissais, avoir un visu de mes supérieurs pour me dire pédagogiquement, est-ce que ça c'est bien ? Parce que techniquement, j'ai fait une école hôtelière. 10 ans. Ma technique, je pense que je l'ai. C'est plus le cours en lui-même. Est-ce que ma façon de donner un cours elle est bien ? Qu'est-ce qu'il faut revoir ? Est-ce que c'est assez clair ? Visuellement, les objectifs, etc. C'est vrai qu'ici je ne les ai pas eus. Je trouve ça un peu dommage.

E : C'est un attendu que tu as pu exprimer ?

Fernand : Oui, oui. Je l'ai dit à mes collègues qui sont là depuis 20 ans. Ils m'ont expliqué qu'en fait Mme Huard elle a aucune autorité. C'est comme ça et comme ça et il y a personne au sein du Cerfeuil pour nous dire ça. C'est une boîte externe pour nous dire : fait ça, fait ça. C'est un peu dommage. Ça peut amener beaucoup de dérives ou pas. Les gars, ils sont pros, mais le jour où il y a une dérive qui arrive, là ton CFA il va couler.

E : Il a plutôt une bonne réputation ce CFA ?

Fernand : Oui, je pense. A la base, je ne suis pas de la région. C'est vrai que quand je suis arrivé ici, le Cerfeuil avait une belle notoriété. Après si tu parles aux patrons et si tu vas voir sur internet, les avis c'est pas pareil. Après les avis c'est comme Trip Advisor, il y a du bon et du moins bon. C'est vrai que là-dessus je suis un peu partagé. Après, c'est comme ça, on travaille avec de l'humain : t'as des déceptions, ça va aller super bien et t'as des sections où ça va pas du tout aller. Il y a des pratiques... A la fin, je me suis remis en question. En plus, t'as des collègues ils m'ont dit : là ça va pas, il faut que tu sois plus sur ça, ça, ça. Oui, si tu ne te remets pas en question, en plus je suis jeune, je peux pas faire ce métier-là. Faut pas faire ce métier-là si tu te remets pas en question sur ta façon de faire des cours. Tu peux pas faire ce métier-là parce que moi je pars du principe que les jeunes ils sont pas nuls. Décrocheurs et machins, ils

sont tous bons. Ils sont tous bons. Moi j'ai toujours dit : c'est le prof n'est pas bon. Si le jeune n'a pas compris, c'est que c'est toi qui as mal apporté ton information. Après t'en as, ils ne changent pas la pédagogie d'il y a 20 ans : les mêmes cours, les mêmes contenus. C'est pas ça. Tu peux pas. Tu m'étonnes que ça va pas et que les jeunes ils ne suivent pas. J'ai toujours dit : à un moment donné si le jeune n'a pas la moyenne dans mon cours, c'est que j'ai fait quelque chose qui n'allait pas.

E : Tu as quoi comme parcours ?

Fernand : École hôtelière de ma 4^{ème} jusqu'au BTS et après licence en sciences de l'éducation en alternance. J'étais prof de restaurant et cuisine dans un lycée hôtelier, le mien, dans le privé. Après, j'ai fait un master en valorisation du patrimoine international et français, option gastronomie-vin-tourisme. C'était pour être critique pour travailler sur le triptyque producteur, restaurateur et pour les touristes. C'est un peu les circuits courts qui arrivent depuis un petit moment. On travaillait là-dessus avec les conseils généraux et les offices de tourisme pour mettre, genre, des circuits touristiques gourmands pour appâter les gens surtout. J'ai bossé sur la côte de vermeil. C'est à côté de Perpignan. Il y a du tourisme de masse, mais moi je voulais essayer de développer le côté non touristique. C'était cool.

E : Tu as bossé dans le secteur ?

Fernand : Oui, j'ai fait mes stages d'études dedans et j'ai travaillé chez Gault et Millau et Michelin. En fait, j'ai pas aimé la mentalité. Une mentalité de... C'était pas ma mentalité. Je viens de la restauration, je fais ça depuis tout petit et je sais faire que ça. C'est vrai que j'ai eu la chance de faire des études supérieures, alors dans tout ce qui est synthèse de dossiers ça va hyper vite. Mais ça me manquait le lien. En fait, je faisais journaliste pour apprendre et retransmettre au plus large public. Quand je me suis rendu compte que je tombais sur des gens hyper faux-culs, toujours à l'affut du dernier machin et tout, « c'est moi qui aie l'info et pas toi »... C'est comme ça. C'est des requins. Je suis pas du tout... Tu vois bien comment on est, c'est un peu une petite famille. J'ai pas du tout aimé donc j'ai enseigné aux apprentis d'Auteuil. J'ai trouvé un poste et j'en ai chié. Première année, c'était hardcore. C'était dur. Faut se remettre dans les techniques tout, tout ce qu'on fait là. C'était dur. Le public n'aidait pas non plus. C'était un public... C'est simple, tu fais que de la discipline pendant 7 mois à peu près. De la discipline et après, tu peux commencer à faire de la cuisine. Les gamins ont aucune structure, pas de parent généralement, livrés à eux même. Tu leur dis de dire bonjour, ils ne savent pas. Ici, ils me disent tous bonjour. Ils repartent tous et ils me disent tous au revoir. C'est une marque de respect. Enfin, je sais qu'il y a des profs qui ne le font pas. Moi, c'est mon équipe. Ils le savent. Après,

je leur dis : « vous avez ma confiance, après si vous me la faites à l'envers c'est terminé ». Comme dans le milieu. C'est exactement pareil. Après, j'essaye de faire beaucoup de démos. C'est ce qui est cool ici. Les coupures comme ça, ça leur permet de regarder, de faire la fiche technique, ils repartent et quand... Bruno, tu vois, il fait ça là, ces cours comme ça, il fait que de la démo, top : « je fais, vous allez faire, vous revenez, je fais, vous refaites ».

E : Chez les apprentis d'Auteuil, vous ne pouvez pas faire de la démo comme ça ?

Fernand : Non. Pourquoi ? Le format était différent. Les jeunes étaient différents. Je te dis, tu fais de la discipline, c'est une énergie de dingue. J'ai adoré et là on m'a reproposé un poste pour que je sois chef de travaux ou assistant du directeur sur l'école hôtelière. Quand je bossais... Parce que j'ai créé l'école hôtelière avec mes collègues. On est parti d'un lycée professionnel « à la mord-moi le nœud ». C'était rien du tout et on a créé une école hôtelière avec une image avec un projet et tout ça, une autre façon d'apprendre les choses. On est beaucoup sur le digital donc j'avais installé des tablettes partout dans la cuisine. Tu vois ce que tu mets sur ta voiture ? Les crochets pour tenir le téléphone, j'en avais installé dans la cuisine. Ils mettaient leur téléphone. Je lançais la vidéo. Ils regardaient et ils reproduisaient tous les formats comme ça. Ici c'est un gros bateau, c'est compliqué.

E : Oui, tu peux le faire dans ta cuisine, mais pas dans tout l'établissement.

Fernand : Exactement et puis c'est surtout aussi que la mentalité ici n'est pas encore comme ça. Par exemple, l'année dernière j'ai mis en place un drive, un Cloud pour les profs, pour des fiches techniques et tout ça, pour avoir accès chez toi. Personne ne l'utilise. Tu vois que le numérique c'est encore compliqué. On va y arriver. C'est obligé. C'est clair qu'ils seront obligés. Je vois les jeunes, dès que je fais un truc : je veux prendre une photo, ils sortent leur téléphone, ils veulent une photo au restaurant. Et l'Éducation nationale, ça marche à l'inverse. Ils me disaient : « ouais, tu leur fais sortir le téléphone, nous on l'interdit ». Je préfère qu'ils le sortent et que je ne m'engueule pas avec eux. Même moi je le sors. Pourquoi moi je le sortirais et pas eux ? C'est débile. Les profs qui l'interdisent et qui le sortent... Voilà.

E : C'est quoi le format des cours ? Elle est découpée comment leur semaine ?

Fernand : La journée de cours généraux, c'est un peu bizarre. La journée pratique sur mes matières professionnelles, ils ont atelier professionnel. C'est deux heures où on va faire des expériences et tout ça généralement sur la pratique d'avant. Par exemple, sur l'atelier pro d'hier, on a fait la génoise. On a essayé plusieurs façons de faire la génoise et ils ont fait une mise en place de la génoise pour aujourd'hui. Par exemple avec les 1^{ères} années, c'est la cuisson du caramel ou du sucre. C'est différents degrés de température du sucre parce que derrière tu as la

crème caramel. T'as d'autres profs qui vont faire leur mise en place pour le service. Ça dépend des gens. Moi, je prends ça sous le coup de Fred et Jamy. On rigole, on peut se tromper. C'est l'endroit où on peut se tromper. Après t'as l'organisation, 1 heure d'orga. On va étudier les fiches techniques. On va aller regarder les vidéos. On va se poser des questions. Je leur pose beaucoup de questions. Par exemple, il y en a qui ne font pas leurs fiches techniques alors je leur dit : « tu viens au tableau » et là leur classe pose des questions. « T'as une note à la fin parce que t'as pas fait ton boulot. T'as pas fait ton taf, moi derrière je te mets une note ». C'est pas moi qui pose des questions, c'est leurs collègues. Comme ça, ils sont obligés d'apprendre sinon c'est les copains et tout. Je prends le truc à l'envers. C'est moi le prof ? Non, c'est le groupe qui... Ensuite de ça, ils ont la pratique, 6 ou 7h. Après, c'est matière générale. Ça fait des semaines à 35h, des semaines de 35h.

E : Au final, ils ont 1 jour et demi de pratique.

Fernand : C'est ça.

E : Après, le reste c'est du général ?

Fernand : Ouais, c'est ça : sport, machin, etc. Ils ont une journée et demie de pratique et après derrière c'est tout ce qui va être relié à la formation et ce qui va être demandé à l'examen. C'est quand je suis arrivé ici, on m'a dit de m'attendre à un public difficile. Ça m'a fait rigoler. Ils sont doux comme des agneaux les gamins. Tu vois, ils sont vachement pros. Ce que je fais, les collègues aiment pas trop parce qu'ils n'aiment pas trop que les gens en civils ils rentrent dans les labos...

E : C'est quoi les labos ?

Fernand : C'est la cuisine. Les gens en civil qui sont pas en tenue, ils n'aiment pas. Quand t'as une blouse, ça va. Mais quand t'es quelqu'un de lambda, ils n'aiment pas trop. C'est normal avec l'hygiène. Ce que je fais, c'est que je vais chercher les clients au restaurant et je les amène en cuisine. Ils n'aiment pas trop. Les gamins, ils sont fiers de ce qu'ils font. Ce que je fais par exemple là, c'est quand ils montent les fraisières. Ils sont super concentrés à monter les fraisières. Là, je vais chercher des clients. Ils viennent, ils regardent et ils disent : « c'est trop bien ». C'est la communication. Les gens derrière, ils vont aller dire à leur petit-fils ou petite-fille : on est allé manger au Cerfeuil. D'une ce n'est pas cher, de deux c'est super bon et de trois j'ai vu ce qu'ils font, j'ai été en cuisine. Tu sais avec les nouvelles lois d'apprentissage, il y en a pas mal qui vont ouvrir leur CFA ou centre d'apprentissage. Si on ne se met pas une image de jeunesse, dynamique avec ces trucs très ringards, très lourds... Enfin, on va se faire bouffer et personne ne va venir chez nous. Derrière on va se faire sucrer mon poste et tout. Voilà quoi. Les collègues

ont du mal. C'est l'ancienne génération. Moi, je suis prof, faut l'ouvrir un peu je pense. Ils s'ouvrent de plus en plus, mais c'est difficile.

E : C'est une grosse structure en plus.

Fernand : Oui, c'est ça.

E : Vous êtes combien de profs en cuisine ?

Fernand : On est 9. T'as visité la pâtisserie ? Là, c'est les cuisines 1 et 2. C'est pour le restaurant. Là t'as un amphithéâtre, t'as un méga miroir. Ce labo avec un miroir, le jeune voit. Les ateliers pro, on les fait ici. Ils peuvent se tromper. Je les mets là-haut. Il y a un responsable d'hygiène qui va noter ce qui va pas, un autre derrière responsable production. Là, tu rentres dans l'aile avec la cuisine 3. Ici c'est du connexe, des CAP en 1 an et mention dessert.

Samuel : Tu as toute la mécanique et tout de l'autre côté. C'est super grand. Aussi, ils ont carrosserie, etc. Tu as tout le secteur tertiaire, tapissier. C'est assez gros, mais trop. En fait, je trouve que c'est trop gros.

E : Du coup, le lycée hôtelier c'était plus petit ? La structure que t'as ouverte ?

Samuel : Ah bah ouais. Où j'étais moi ? Oui. On était à 80 jeunes. Là, on est à 2 500. C'est pas la même façon d'apprendre.

E : Quand tu as commencé à enseigner, est-ce que tu as choisi une manière de faire pédagogique ? Est-ce que tu as fait par rapport à ce que tu avais connu ?

Samuel : J'ai fait par rapport à ce que j'ai connu. Après, je trouve que je peux pas... Après, je vais peut être me mettre à dos pas mal de monde, mais par exemple, en licence sciences de l'éducation, il y a eu des cours d'ingénierie de la formation, des cours de didactique, des cours de sociologie et tout ça. Tu peux pas apprendre à être prof. Ça s'apprend pas en fait. Tu peux être le meilleur technicien du monde, si t'as pas la fibre pédagogique, c'est mort. Oui, c'est même sûr et certain. Tu peux pas. C'est sûr qu'après il faut être bon en technique. Tu peux pas apprendre n'importe quoi, parce que si derrière t'as pas cette passion, cette envie, la patience aussi. Ça encore tu peux pas l'apprendre. T'as beau faire des masters et tout ça, ça sert à rien, ça sert à rien.

E : Du coup, le fait de fonctionner par fiche technique c'est un support qui te convenait ?

Samuel : En école hôtelière, on faisait comme ça. Je trouvais que c'était assez bien parce que le matin on arrivait : au tableau. Tu avais un peu le chef qui posait un peu des questions, voir si t'avais bossé tes fiches techniques sur tes sauces, tes machins, tes trucs. C'était des questions basiques, voir si t'apprenais quoi. C'est vrai que ça fonctionnait plutôt bien. J'essaye... Je détourne un peu le truc. On fait des fiches techniques en organisation. Ils utilisent leur téléphone

pour aller chercher l'info. Moi, j'avais pas le téléphone. Ils vont chercher l'info un peu là où ils peuvent la trouver. Mais oui faut s'adapter, faut carrément s'adapter. Peut-être que la méthode que je fais là maintenant, peut-être que l'année prochaine ça fonctionnera plus. Je sais pas. Oui, c'est ça qui est bien avec ce métier. Tu peux pas rester sur tes acquis. Celui qui reste sur ses acquis, il est foutu. Il faut qu'il change de métier, ça c'est clair. Enfin, je pense parce que les jeunes le sentent déjà.

E : Comment ça se passe la transmission du métier ? Ça passe par quoi ? Quels sont les différents éléments ?

Samuel : Discipline, rigueur et après refaire toujours et puis un peu d'apprentissage aussi. Mais si le gamin apprend la discipline et la rigueur déjà il a fait 60% du métier, ça c'est clair. Tu le vois avec les serveurs et les cuisiniers. On a beau dire tout ce qu'on veut, on a plus de rigueur et de discipline en cuisine qu'en salle parce que tu as la brigade, parce que t'as le chef et s'il y en a un qui bouge comme je veux pas qu'il bouge, je l'allume en fait. Ça, en salle, ils le font pas et ça tu le ressens. Tu le ressens. On dit bien, quand tu regardes top chef : « c'est oui chef ! ». C'est « tacatacatac ». C'est comme ça. Le métier, il est comme ça en fait. Ça, il faut que les gamins l'apprennent, le concrétisent dans la tête. Par exemple, Arthuir avait quelques gamins. Younesse et Baguimo, eux, c'est deux têtes brulées. Si tu les lâches, t'es foutu. Eux : discipline, rigueur et là ça fait un an qu'il se bat avec eux.

Intervention de Arthur (F)

F : Oui ?

Samuel : Ça fait combien de temps que tu te bats avec eux sur la discipline ? Ça fait un an ?

F : C'est depuis septembre.

Samuel : Oui, donc 8 mois.

F : C'est des cas.

Samuel : Non, mais l'année prochaine quand ils vont revenir. Younesse je sais pas, mais Baguimo je suis sûr...

F : Non, mais c'est pas le même profil de toute façon. Younesse, c'est mort, lui il travaille en famille chez son cousin. Son cousin, il le laisse faire tout ce qu'il veut. Il lui a déjà promis la place de chef quand il aura fini.

Samuel : Ce qui est bien en lycée hôtelier c'est qu'on les a tout le temps. Tout le temps c'est-à-dire que tu peux le modeler comme toi t'es, comme tu vois le métier. En apprentissage.

F : Il y a des avantages et des inconvénients. Après, l'inconvénient c'est qu'ils ont pas le rythme entreprise.

Samuel : Comme là, t'as vu mes jeunes ? C'est percutant parce qu'ils travaillent au restaurant. En lycée, ça tu ne l'auras pas. En lycée, ils seront beaucoup plus... Ça dépend quelle section aussi, mais tu peux faire plus de discipline, de rigueur, de matraquage en lycée hôtelier en amont. En apprentissage, enfin moi, combien de fois je fais une démo et il y en a un qui me dit : « oui, mais moi mon chef, il fait pas comme ça ». Toi, tu passes pour qui ? C'est pour ça que je préfère dire : « je vous montre, si votre chef il fait mieux, faites comme votre chef ». Je me mouille pas.

F : Ce qu'il faut leur dire, c'est qu'il y a plusieurs façons de faire aussi. Il y a certains trucs, il y a pas 50 façons de faire. Après, il y a beaucoup de choses qu'on peut faire de différentes façons.

Samuel : C'est très itératif.

Départ de Arthur.

Samuel : Tu vois, j'ai senti à un moment donné que mon jeune, il était pas très fiable. Tu as vu comment j'ai repris ça ? C'est pareil, mes premières années jamais j'aurais fait ça. Ce que j'ai fait là: « c'est une catastrophe, tu vas droit dans le mur ». Le jeune : « de quoi ? »

E : De mettre un jeune au passe ?

Samuel : Oui. Tu vois mes premières années d'enseignement, la première année, jamais je l'aurais fait. Ce qui veut dire que si t'es au passe, t'es pas en cuisine. Là ça peut fonctionner ou ça peut ne pas fonctionner.

F : Tu sais, tu ne réagis pas pareil en fonction des groupes aussi.

Samuel : C'est tellement... Donc un peu voilà comment ça fonctionne.

E : Vous avez pas du tout la main sur le recrutement des élèves ?

Samuel : Non, pas du tout. C'est malheureux.

E : Est-ce que vous êtes investis dans des démarches de promotion ?

Samuel : À part les portes ouvertes, non, pas du tout. C'est pareil, c'est dommage. Ouais.

E : C'est quoi le plus important dans la relation avec les jeunes ?

Samuel : La confiance, ouais, mille fois. Oui, oui, oui.

E : C'est ce que t'attends d'eux, qu'ils te fassent confiance et qu'ils puissent te faire confiance ?

Samuel : Oui, oui.

E : Tu as d'autres attentes vis-à-vis de leurs attitudes ?

Samuel : Je te dis, moi, si les gamins sortent d'ici, enfin je prends large : tu vois section difficile et tout ça, s'ils sortent d'ici en première année et qu'ils savent dire bonjour, qu'ils ont une tenue professionnelle nickel, qu'ils sont l'heure et qu'ils ont le sourire, moi je gagne mon année.

E : Tu penses que c'est ce qu'il leur faut après professionnellement ?

Samuel : Oui, je pense c'est ça qu'on leur apprend ici. À part... Parce que techniquement, on est en apprentissage. Qu'est-ce que tu leur apprends ? Oui, c'est sûr qu'il y a des trucs qu'ils vont pas voir. Par exemple, le turbot ça coute cher. Ils vont pas le voir, mais en technique en entreprise, ils font ça tous les jours. Moi en 7 heures, je peux pas rivaliser avec deux semaines d'entreprises. C'est débile. C'est un peu même dans l'utopie de penser que toi, petite personne que tu es, tu vas réussir à changer. Toi, oui, tu vas recadrer, dire non que c'est plus comme ça, sur l'organisation, machin, etc. Mais un fraisier, si le gamin il a envie de mettre que de la crème et pas de biscuit, il peut le faire. S'il a envie de mettre du spéculos et pas une génoise, il peut le faire. Il fait ce qu'il veut. Donc moi, je suis là pour l'organisation et le savoir en cuisine, le savoir-être en cuisine. Je pense que c'est ça mon taf.

E : Est-ce que vous avez un suivi de l'insertion des jeunes, ce qu'ils deviennent après ?

Samuel : Non, ça c'est dommage aussi. On en a pas. Plein de fois, je pose des questions : « qu'est-ce qu'il devient lui ? », « ah bah je sais pas ». Je sais qu'il y a des études, des genres de questionnaires et tout. Je pense que c'est du flan, c'est lancé. L'idée, elle est bonne, mais derrière c'est même pas traité. Tu perds ton temps, ça sert à rien. Pour avoir des fonds derrière, tu vois par rapport à Pole emploi.

E : Pas de relation avec les parents non plus ?

Samuel : Non, c'est des apprentis.

E : C'est le patron ou rien ?

Samuel : C'est ça.

E : Ça marche la carotte avec le patron quand ça marche pas ici ?

Samuel : Parfois, les patrons ils sont encore plus débiles que les apprentis. Non, mais c'est vrai. Des fois, t'appelles le patron, il va dire : « oui et alors ? », « C'est pas comme ça qu'on fait », « Oui, mais c'est chez moi ». Qu'est-ce que tu veux dire ? Toi, tu te bats. J'ai peut-être pas les bonnes pratiques, mais tu te bats contre du vent. Tu vas une journée, derrière je peux appeler les entreprises... Je devais appeler un chef ce midi, j'ai pas eu le temps. Tu vois, j'ai pas eu le temps. Après, on voudrait toujours en faire plus. Malheureusement à un moment donné, il faut stopper. Sinon, tu passes ta journée, tes nuits. A un moment donné, faut cadrer et dire stop. Là,

moi j'ai une gamine qui arrivait d'un CAP APR, donc agent polyvalent de restauration. Elle est arrivée directement en deuxième année de CAP cuisine.

E : C'est quand même pas la même chose.

Samuel : Donc mauvaise orientation, parce que on a beau faire de l'apprentissage, mais c'est pas des rois en orientation. A un moment donné, tu connais les métiers et tu connais les gens. Tu fais pas de la merde sur l'orientation des gens, déjà qu'à l'Éducation nationale ils font n'importe quoi. A un moment donné au CFA, faut qu'ils... Enfin je pense. Et la gamine en deuxième année, je tire la sonnette d'alarme, je dis : « attention Nadine, la gamine, je pense que ça va être tendu » et tout... « Mais non t'inquiète pas ». J'appelle le chef, je vais le voir, je discute avec... Tu vois ils font leur fiche technique, ils les prennent pas, regarde. Donc, j'appelle le chef et tout ça. On essaye de discuter avec la gamine : « tu sais, je préférerais que tu retournes en première année de CAP cuisine parce que les bases tu les as pas ». Premier TP qu'elle fait avec moi : elle pleure. Oui, tu vois l'intensité que je leur donne. Tu vois, premier TP et deuxième année je suis pareil. La gamine, elle a pas supporté. Tu m'étonnes. Et fin de TP, je lui dit : « voilà, écoute, je pense qu'il faut que tu retournes en première année de cuisine, que tu rapprennes tes bases correctement et tout ça ». Elle m'a dit : « ouais, c'est ce que je voulais faire, mais on m'a conseillé de partir en deuxième année ». Ok, accord, c'est la faute à qui ? Je peux pas croire n'importe qui non plus, donc je dis : « écoute, il y a la possibilité que tu repartes en première année ». Elle a dit non, elle est restée en deuxième année. Et là, j'ai reçu hier sa résiliation de contrat. Elle arrête à 3 semaines de l'examen et ça je m'en veux parce que j'ai détecté le truc. J'ai accompagné la gamine. Je suis sûr que si elle avait fait une année de cuisine en plus, derrière elle aurait fait sa deuxième année de CAP cuisine. Ok, elle aurait perdu un an, mais là elle a perdu un an dans le vide. Et ça j'ai... Ici il y a trop de strates. Tu détectes le truc... Après je pense que je suis quand même un professionnel de la formation. On fait ça tous les jours. Je détecte très rapidement, derrière tu remontes l'info très rapidement, et derrière c'est pas traité ? Dans ces cas-là, tu fais pas ça. Tu laisses la main au professeur, ce que j'avais en lycée hôtelier. Là, en lycée hôtelier, c'est beaucoup plus réactif. Des trucs comme ça, ça n'arrive pas. C'est plus sur l'accompagnement, plus sur le... Ici, c'est une pompe à formation, c'est former, former, former. Après, c'est compliqué de faire de l'individualisme. Tu peux pas faire la qualité et de la quantité. C'est pas possible. C'est pas possible donc ouais, mais bon après ça peut se faire aussi.

Intervention d'une jeune femme concernant les nappes

E : Tu disais que ce que tu leur proposais en pratique, que tu te basais sur le référentiel CAP, tu essayais de faire des trucs qu'ils ne voyaient pas en restaurant ?

Samuel : Oui ou après c'est très compliqué de couvrir toute la carte de ce que tu peux faire en cuisine. C'est très compliqué. C'est même impossible. Je pense que c'est carrément impossible, t'essayes de faire au mieux. En fait dans le référentiel, t'as des compétences à acquérir. Ces compétences, après c'est toi qui imagines les menus donc ces techniques vont rentrer dans la conception de ces menus. Quand je suis arrivé l'année dernière ici je regardé on m'a dit : « toi t'as ça faire ». On m'a tout donné. « Tiens, t'as ça à faire ».

E : Des fiches ou juste la liste ?

Samuel : Tout tout tout. En fait j'avais juste à donner le cours.

E : T'avais un classeur ?

Samuel : J'avais un classeur. Par contre, ça c'est génial parce que t'es nouvel arrivant, t'as quasiment rien à bosser. Par contre les fiches techniques, elles dataient. Je faisais pareil à l'école hôtelière, je dis bon : « les gars c'est bien hein, mais c'est un peu vieux ce que vous faites », c'est un truc à l'ancienne. « Oui, mais bon, on est comme ça, on bosse comme ça ». Mais, c'est ça les gars, ça fait 20 ans qu'ils font ça. Tu dis rien, mais ça me gonflait un peu quand même et puis tu vois les jeunes, ils sont avides, ils veulent faire des choses. Je dis : « ouais, mais bon au moins faire par saisonnalité, au moins travailler avec des produits de saison ». Je me suis bataillé, j'ai refait toutes les fiches techniques de première année de deuxième année CAP donc 48 stages fois deux. J'ai refait toutes les fiches techniques en incluant des produits de saison : risotto, etc., enfin des trucs un peu des trucs cool dans l'air du temps, ce qu'ils font un peu dans l'entreprise tout en gardant les bases que les anciens avaient mises en place.

E : C'est quoi une base ?

Samuel : La base, c'est par exemple le turbo aujourd'hui ou le fraisier. Là, t'es sur une base. Le turbo parce que c'est cuisson pochée, etc. T'a le tronçonnage et tout ça.

E : C'est des techniques de base de la cuisine.

Samuel : Oui et moi derrière, j'ai importé le risotto.

E : Du coup, tu apportes l'accompagnement pour apporter des techniques nouvelles sans toucher à la base.

Samuel : C'est ça. T'as tout compris. Voilà. Bon, il y en a qu'ils le font d'autres qui ne le font pas. Moi, je m'en fous, mes jeunes ils sont contents. Le jeune avant tout et puis...

E : C'est pas la fiche de préparation qui a changé, c'est ce qu'il y a dedans ?

Samuel : C'est ça. Le format, il a pas du tout changé. Le format c'est exactement le même que j'utilisais à l'école.

E : Il y a des dimensions immuables du métier.

Samuel : Oui, même complètement. T'as des choses qui restent.

E : C'est la mode culinaire qui fait varier.

Samuel : Oui, par exemple ce midi je leur ai parlé de top chef. Je l'ai senti et j'ai dit : « le dresse pas comme top chef, il y a rien dans l'assiette ». Tu as vu l'assiette qu'il a sorti ? Il y avait rien dans l'assiette. Alors est-ce que c'est parce que je lui ai dit ça qu'il en a pas mis beaucoup ou est-ce qu'il n'a pas fait exprès ?

E : Peut-être que ça l'a influencé sans le vouloir.

Samuel : Je sais pas franchement.

E : On sentait pas une mauvaise volonté.

Samuel : Pas du tout, mais tu vois, les deux étaient en train de blablater. Enfin, non, ça je leur ai toujours dit, après ils ont eu des chefs aussi... Ça fait 20 ans qu'ils sont là. Ça les saoule de gueuler, de machins, de truc. Ils baissent un peu les bras, mais derrière tu récupères les gamins, ils se sont permis des choses pendant un an. C'est compliqué de rattraper derrière. Après ça se module, un gamin ça reste un gamin. Après Alexandra, je vais pas la gronder comme je pourrais gronder Thomas qui était avec moi. Je l'ai déjà fait. Elle m'a regardé un peu bizarre, l'air de dire... Mais oui, tu fais pas bien la chose. Même moi ça me met un peu mal à l'aise ça pourrait être ma pote. Elle a le même âge que moi. Mais bon voilà, l'ouverture des sections d'apprentissage aux adultes, c'est comme ça.

E : C'est nouveau ?

Samuel : Oui, c'est pas nouveau la formation d'adulte et tout ça. Ça existait.

E : Il y en a toujours un peu eu avec les changements de carrière.

Samuel : Oui, avec ce qui arrive, ça va être...T'auras des sections comme ça, moindre, genre 10. On va laisser un delta de 4-5 places pour des gens qui vont intégrer des modules. Toi, tu veux intégrer un CAP cuisine, t'as déjà tes bases en légume, en sauce, en cuisson de viande, tu vas venir intégrer des poissons, de la pâtisserie par exemple. Tu vas intégrer ces modules-là. Tu vas rester 3 semaines avec moi et après tu t'en vas. Je pense que ça va être plus ça. Je pense qu'on va faire plein de profils bizarres. On va faire du clientélisme, vraiment marché de la formation.

E : Tu vends un service.

Samuel : Je trouve que tu perds un peu l'âme de la formation

E : Le fait d'avoir des publics différents, ça apporte quelque chose ? Par exemple comme Alexandra qui est ou alors, c'est des publics qu'il y a toujours eu en cuisine ?

Samuel : Non, mais je pense que...

E : Est-ce que tu sens que ça change quelque chose les migrants par exemple dans ton groupe ?

Samuel : Oui et je joue dessus. Je joue beaucoup dessus. Je les mets en avant. Les migrants ? je les mets beaucoup en avant parce que c'est des soldats. Les gamins, ils galèrent en français, ok. Ils savent pas tenir un crayon, etc. Tous les codes qu'on apprend nous à l'école, ils les ont pas, c'est clair. Par contre, ils sont tout le temps à l'heure. Ils ont tout le temps le sourire. Ils sont hyper respectueux et gentils. Ils ont leur tenue, leur mallette, tous. Tout est impeccable. Tu leur montres un truc, ils te l'a refont à la perfection. Pareil, en fait, t'attends quoi en cuisine ? T'attends un gars qui sait faire des fiches techniques ou t'attends un gars qui tape dedans et qui sait bien faire les choses ? Moi, je les mets en avant. Par exemple, des fois je dis Alpha ou Oumar, enfin les gars que j'ai avec moi, « voilà, c'est toi qui fait la démo ». Ils sont en stress. Je leur dis : « non, t'inquiètes, je reste à côté de toi. On fait la démo ensemble, tu la fais, moi, je commente ». Lui, il fait la démo. Je les mets en avant, comme ça quand j'ai des blancs, je stigmatise, mais c'est un peu ça, mais quand j'ai des petits jeunes, des petits branleurs qui font n'importe quoi, qui insultent papa maman, qui sortent à pas d'heure, qui fument des joints et qui font n'importe quoi et machin. Je leur dis : « tu vois, lui, il a traversé son pays, sa méditerranée, etc. Il est arrivé là, il a galéré mille fois plus que toi », et là je lui fais une leçon de vie et l'autre il regarde, et ouais. Là, oui, ça le calme. Oui, ça le touche. Je joue pas sur : « oui, ton attitude ». Non, c'est des conneries ça. On leur dit ça depuis qu'ils ont 5 ans. Ça va jamais marché. Oui, je vais te mettre 4 heures de colle... Mais non arrêtez ça, ça ne fonctionne plus. Moi, j'étais là pour me coller. Je jouais même avec ça avec mes copains. On jouait avec ça. C'était celui qui allait en avoir le plus à la fin du trimestre qui allait gagner. Les heures de colle, c'est terminé. Faut arrêter. T'as tous les professeurs de matières générales qui virent les élèves parce qu'ils n'arrivent pas à les calmer, mais revoyez votre façon de faire le cours. Tu dis ça à un prof, tu sors le fusil. C'est pour ça que je te dis que je me suis pris plein de fois la tête avec des profs.

E : C'est pour ça que t'as été dans le pro ou c'est parce que t'avais un attrait pour la cuisine ?

Samuel : J'aime enseigner, j'aime transmettre. En fait, moi je voudrais avoir la place de Mme Huard par exemple. Je voudrais avec mon master et tout ça je voudrais être responsable de formation donc gérer des profs, avec les référentiels, etc., mettre en place des trucs de formation. Ça, tout en gardant peut-être quelques petites heures. Mais pourquoi je suis venu la dedans,

c'est parce que j'aime cette transmission. C'est parce qu'eux... On est pas cher payé. C'est connu que les profs, c'est pas cher payé.

E : vous seriez mieux payé en tant que cuisinier ?

Samuel : Oui, je gagne 1300€ et j'ai un Bac +5 .

E : Et un cuisinier ?

Samuel : Avec mon expérience ici, t'as 3000€. A Paris, en tant que prof, j'étais à 2600€ Éducation nationale. Je faisais beaucoup d'heures et d'extra etc. Par contre en tant que chef à Paris où je travaillais, t'es à 4000€-5000 €. C'est pas les mêmes horaires, mais voilà.

E : T'as bossé en restaurant en dehors de ta formation ?

Samuel : Oui, toutes mes vacances scolaires. Je bosse depuis que j'ai 13 ans. Mais oui, la formation, former les jeunes oui. Comme je te disais c'est pas notre salaire qui nous fait aimer ça, sinon il y aurait personne. C'est le jeune par exemple le petit Thomas que j'ai récupéré en début d'année. Il arrivait avec sa casquette en cuisine et tout. Il avait des longs cheveux. Il faisait, tu vois, le kéké de base, c'était ça. Il était tout le temps, tout le temps en retard. Ce matin, il était là à 8h30 parce que tu le travailles, parce que tu le lâches pas. Il sait que je vais être derrière et que je vais pas le lâcher. De toute façon, je lui ai dit une fois entre 4 yeux : « moi de toute façon, je te lâche pas », « ouais c'est bon », « non, non, moi je te lâche pas ». Il m'a dit: « ouais ouais » et puis voilà. Mais c'est ça et ces gamins là toute leur vie, ils vont se souvenir de toi. C'est le chef B qui m'a remis dans le droit chemin. J'en sais rien, mais au moins j'aurais mis ma petite pierre pour qu'il construise sa vie plus tard. J'en sais rien.

Samuel : Tu parles à Axel qui est là, il a travaillé chez Guy Savoie. C'est des grands et tout. C'est respect quoi et les jeunes, ça ils le savent. Moi si j'étais sorti de l'école hôtelière et *nia nia*, je me serais fait allumer quoi. C'est la première chose qu'il te demande, vous avez bossé où ? C'est la première chose qu'ils te demandent et direct ils vont te cataloguer. Si tu leur dit : « j'ai fait du kebab » ils vont te regarder ils vont dire : « c'est quoi ce chef en fait ? », je comprends ce que tu dis.

E : Tu sens bien que ta légitimité n'est pas pareille.

Samuel : Oui, bien sûr.

Didier

Formateur cuisine

E : Peux-tu te présenter ?

D : Didier, 37 ans, je suis titulaire du poste en tant qu'enseignant. Je fais la partie technologie et pratique. Je me concentre principalement sur les préapprentissages. C'est ça que j'aime, partir d'une base où il y a aucun savoir et puis les amener à des connaissances professionnelles. Au niveau de mon parcours, j'ai juste un BTS, mais avant j'ai tous les diplômes en cuisine : CAP, BEP, Bac et BTS. J'ai un parcours en tant que professionnel et en tant que restaurateur avec une casquette éducateur. C'est-à-dire que j'ai eu un restaurant avec lequel je travaillais avec un public en situation de handicap. J'avais une fonction de moniteur éducateur en plus de restaurateur.

E : Tu avais déjà touché à la formation et à l'accompagnement d'une certaine manière ?

D : Voilà, tout à fait. J'avais touché au handicap, à la retransmission de savoir-faire et de savoir-être, d'un suivi éducatif, des cas particuliers avec des problèmes. C'était notre quotidien d'avoir un public fragile on va dire.

E : Tu avais choisi de travailler avec ce public ou c'est une opportunité ?

D : C'est une opportunité qui s'est créée à moi. Du coup, j'ai fait ça pendant... Enfin avant, j'ai fait le tour de la France en faisant des saisons en tant que cuisinier pur. Après, je suis rentré dans du social et après je suis rentré à l'Éducation nationale en tant que vacataire à la fondation Apprentis Orphelin d'Auteuil à Bardane, où pendant 1 an je me suis bien épanoui. Au bout d'un an, j'ai été détecté par le Cerfeuil lors des examens. Ils m'ont demandé en fait de venir voir chez eux, de passer un entretien. J'ai été recruté toujours en tant que vacataire la première année puis en tant que contractuel pendant, je ne sais pas, 3 ans et là je suis titularisé depuis 3 ans.

E : Ça fait 6 ans que tu es là ?

D : 7 ans. Première année vacataire, 3 ans contractuel ... Voilà au niveau de mon parcours.

E : Quand on parle des diplômes en cuisine, j'entends parler du CAP, du BP...

D : CAP, BEP, Bac pro, BP.

E : Quand on dit BP, c'est quoi ?

D : Brevet Professionnel.

E : C'est après le Bac ?

D : Oui, non. C'est après un CAP.

E : CAP, BP et Bac pro ?

D : Oui, le BEP c'est un CAP +. C'est-à-dire qu'il y a des coefficients qui sont majorés sur les enseignements généraux.

E : Du coup, tu ne peux pas rentrer en Bac pro après une seconde professionnelle juste après...

D : Maintenant oui, tu peux sortir du brevet des collèges, de troisième, et rentrer directement ensuite en Bac pro en 3 ans.

E : En seconde professionnelle ?

D : Oui et autrefois ça se faisait pas. Pour rentrer en Bac, il fallait avoir le CAP et le BEP. Aujourd'hui, tu peux passer ton diplôme niveau 4, niveau bac, sans avoir déjà fait ton CAP. Ça fait un raccourci. En 3 ans, on les présente au BEP puis au Bac. Arrivés à l'année de la première, ils passent déjà un diplôme.

E : Le CAP finalement c'est plus pour des gamins qui n'ont pas forcément le niveau pour le Bac ou pour rentrer plus vite sur le marché du travail ?

D : Oui, niveau CAP c'est vraiment un exécutant. Le Bac, c'est celui qui organise qui va travailler un peu plus sur le bureau. Il est capable de faire des tâches administratives, de bureau, de compta, de suivi de stock. Le BP est capable d'encadrer un commis et de gérer un poste en cuisine. Le Bac doit arriver aussi à gérer le poste, mais il sera beaucoup moins technique que le BP. Le BP, il a déjà deux ans de CAP et deux ans de BP, tandis que le Bac, il sort au bout de 3 ans. Avec l'ordre du diplôme, il est censé encadrer un commis, mais on n'attend pas la même stature, la même carrure.

E : Un BP, c'est un bon professionnel.

D : Ouais. Le BP, c'est le futur restaurateur. Le Bac pro c'est quelqu'un qui va travailler en restauration, mais pas forcément à son compte. Ça sera plus un technicien, il sera plus la partie intellectualisée du métier.

E : Pourquoi tu es passé de restaurateur à enseignant ?

D : Problème de santé.

E : Tu voulais un boulot moins dur physiquement ?

D : Oui, je n'avais pas le choix en fait. On m'a interdit de retourner en restauration pur à cause du volume horaire et du stress, qui pouvaient être dégradants vis-à-vis de mes problèmes de santé que je rencontrais. Finalement, c'est un reclassement professionnel.

E : Est-ce que tu as réinvesti des choses de ton ancien boulot dans ton nouveau boulot ?

D : Ouais.

E : Comme quoi par exemple ?

D : L'écoute, l'adaptation, peut-être un côté beaucoup plus calme, moins sanguin. On est plus à l'écoute de l'autre, on... Enfin j'essaye de me mettre à la place de l'autre. C'est beaucoup plus facile de réfléchir avec quelqu'un qui ne connaît pas. C'est un petit peu mon grain de sel, tu vois, sur ma façon de faire, je me mets à leur place. Si on en vient à la méthode, moi je travaille beaucoup sur le participatif. C'est ça que j'aime : vous devez prendre la parole, vous devez échanger, vous devez vous tromper, raconter des grosses grosses bêtises. C'est important. Cette semaine, sur un tableau j'ai une jeune qui m'a dit : « vous avez fait une erreur sur votre tableau ». C'est pas écrit poisson, c'est écrit boisson. Elle en démordait pas. Faut trouver le subterfuge pour lui faire comprendre que les poissons c'était dans la catégorie produit de la mer, et que non c'était pas une erreur. Elle voulait bel et bien une boisson à la fin. Je me suis perdu...

E : On était sur l'approche pédagogique.

D : Oui, donc l'approche participative. J'illustre avec leurs exemples. J'aime beaucoup parler de l'actualité. On a parlé du muguet sur la spécialité régionale, ça en faisait partie. On actualise. Il faut apporter de la nouveauté.

Interruption stagiaire

D : J'utilise beaucoup leurs connaissances issues de leur savoir en entreprise.

E : Tu as eu une formation pédagogique ?

D : Non, je suis pas passé par l'école des profs. Formation pédago, oui, j'en ai eu, mais...

E : Des trucs de formateurs ?

D : Oui, mais en étant que moniteur éducateur, j'avais déjà une base éducative avec en relation beaucoup avec le handicap. Après, au tout début de ma carrière, j'ai demandé à faire quelques formations sur les évaluations, sur le montage des cours, le positionnement, l'écoute minimale active... Mais pour tout te dire, je crois je suis bon là où je suis, mais je crois que je serais très mauvais à l'Éducation nationale avec une classe avec tout le temps les mêmes têtes.

E : C'est pas les mêmes conditions.

D : Je crois que j'ai un peu trouvé ce qui me convient. Ça me plaît de les valoriser en fonction de leurs connaissances et leurs découvertes en cuisine, au fur et à mesure en cuisine, c'est de les accompagner. C'est ce qui me botte. Est-ce que j'ai reçu une formation pour ça ? Non. Non.

E : Et pour les supports de cours, tu as créé tous tes supports ?

D : Oui. J'ai utilisé des supports que des anciens collègues m'ont proposés, mais je les trouvais trop papier-crayon, un peu trop photocopie noire et blanche. J'utilise les supports libres, j'utilise

des vidéos, j'utilise des articles dans les journaux spécialisés genre "*l'hôtellerie restauration*" ou "*thurias magazine*", voilà.

E : Tu leur amènes de la culture professionnelle ?

D : Oui, c'est ça. Là, le cycle d'avant par exemple on a parlé du MIN parce que c'était d'actualité. On a parlé produit, marché et tout ça. Par contre, je suis quand même le référentiel du diplôme, mais je l'illustre avec des exemples hyper concrets pour que eux ça leur parle. Si au début du cours ça leur parle pas, à la fin du cours ils sont censés pouvoir m'en parler s'ils ont écouté, participé. Ça dans mes méthodes, c'est important que tout le monde prenne la parole. Tu l'as peut-être pas vu parce que tu fais les entretiens, mais je donne aussi les crayons. C'est-à-dire que tu vas au tableau, t'es volontaire : vas-y. J'associe des volontaires sur la lecture, si tu es volontaire pour faire la lecture : tu y vas. D'autres ne le sont pas donc je leur laisse leur chance aussi. J'essaye de personnaliser en fonction des niveaux. Par exemple, les jeunes qui sont en FLE, je leur ai déjà donné mon support de cours avant qu'ils arrivent. C'est-à-dire que s'ils ont travaillé là, ils ont pu renseigner leur livre et derrière ils ont plus qu'à écouter et essayer de comprendre. C'est un peu difficile, même un peu rude de penser comme ça, mais ils mettent déjà tellement de temps à recopier une phrase, si en plus de ça il faut la comprendre, c'est trop sur un seul... sur deux heures. Là, s'ils ont déjà les infos écrites, là ils vont chercher la compréhension de cette phrase.

E : Tu entends quoi par écoute minimale active ?

D : Une formation proposée par un Canadien pour découvrir des approches différentes basées un peu plus sur les émotions. C'est pas vraiment en accord avec nos origines romaines ou latines, mais ça permet d'avoir une ouverture d'esprit et d'avoir des bons rappels, apprendre à dire « non » et se préserver. Je ne suis pas psychologue, je suis juste enseignant. Je suis pas assistant social, je suis pas mère Theresa. On a chacun nos limites.

E : C'était une formation proposée ?

D : En interne. C'était sur 3 jours. Je peux te donner un résumé.

E : Tu fais aussi la pratique ?

D : Oui, je fais aussi la pratique avec les APR, agents polyvalents de restauration. Là, ça fait appel ça ce que je faisais autrefois : encadrer les personnes un peu plus fragiles, un peu plus sensibles, avec des troubles autistiques, des déficiences intellectuelles et beaucoup de travailleurs handicapés.

E : J'avais vu une promo d'APR, le profil est pas le même.

D : Oui, voilà. Par contre, certains au bout de deux ans d'APR peuvent passer en cuisine. C'est le cas là dans la classe. Tu as pu le découvrir. J'ai deux jeunes au premier rang qui étaient deux ans en APR auparavant. Ils me récupèrent 3 ans. Ce qui est bien dans ce suivi-là, c'est que j'utilise leurs connaissances, ils sont très calés sur hygiène, la désinfection, l'entretien. C'est des pépites. Ils alimentent grâce à leurs illustrations le cours, même s'ils se sentent un peu plus faibles que le reste du groupe. Finalement, j'essaie de leur donner confiance, de les valoriser à travers leurs connaissances. C'est un peu comme ça que je travaille. J'essaie de leur donner confiance, en leur expliquant que peut-être au collège on leur a dit qu'ils étaient des mauvais élèves où qu'ils apprenaient mal ou machin. Je leur dit de faire table rase de tout ce passé et de repartir sur des bases nouvelles où justement il y a de la logique, du bon sens, du respect, il y a de l'écoute. C'est comme ça que je fonctionne.

E : Est-ce que parfois, il y a des problèmes de violence ou des incidents récurrents ou alors c'est un truc anecdotique ?

D : Moi, j'ai eu la chance de désamorcer les conflits avant. Tu les sens les conflits arriver. Ça m'arrive. Par exemple, si je sens un jeune qui est dans un trouble émotionnel, je lui demande de quitter le cours, de prendre un peu l'air, d'aller faire un tour et de revenir quand ça va. Je leur explique que c'est une façon réfléchie et adulte de réagir comme ça. Ça sert à rien de taper une crise devant tout le monde, faut apprendre à se contrôler et ensuite de revenir sur ces émotions, une fois qu'on est calmé, mais que ce soit à froid quoi. C'est pour ça que quand je finis mon cours, je laisse 2-3 minutes. Je refais un tour, je signe mes livrets on reparle de comment le cours été vécu par les jeunes. Je veux que ça percute et que ça donne du sens.

E : Ça veut dire que tu peux les sortir ?

D : Oui, bien sûr. Tu peux aussi les envoyer à la VDA, la vie des apprentis pour qu'ils aient un travail sur une table de cours. Mais des fois, rien que de passer aux toilettes ça leur fait du bien. Ils se vident la tête. Ils reviennent et ils sont un peu plus sereins. Des cas de violence, ça peut être de la violence verbale « rends-moi mon stylo », des trucs comme ça. Après, c'est pas besoin de proposer, ça se gère tout seul. De temps en temps, il faut monter la voix. Ils le savent vu que j'utilise pas cette arme-là. Quand je l'utilise, ils savent que « hopala » on est peut-être allé un peu loin ou... J'évite de trop perdre d'énergie à crier et me mettre en colère parce que ça sert à rien. Par contre, le jour où je monte le ton, ils ont compris que « hopala », c'est à eux de redescendre le feu. On gère la puissance du gaz un peu à chaque fois.

E : Vous avez des problèmes d'absence ?

D : De l'absence, voir même de ruptures.

E : Ils arrêtent ?

D : Oui, en deuxième année, j'ai eu un jeune qui était en difficulté sur la lecture, l'écriture, le comptage. Il nous a bluffés pendant 1 an et demi et là il a décidé d'arrêter. Lorsque j'ai fait son examen blanc, il a rendu copie blanche. Je lui ai dit que c'était pas acceptable. Du coup, j'ai pris le stylo et j'ai écrit à sa place. J'ai obtenu 13 sur 20. Il sait pas écrire par contre à l'oral, il est très bon. Il est auditif.

E : Il fait tout de tête.

D : Il fait tout de tête. Lui, on l'a perdu et c'est dommage. Pour moi, c'est un échec. Oui, il y a de l'absentéisme, il y a de la marge et ce genre d'échec ça m'énerve. Ça veut dire qu'au niveau éducatif, on a pas été bon, qu'on a pas su accompagner le jeune, voir même l'employeur aussi. C'est pas... C'est incroyable. Il maîtrise pas les fondamentaux, mais en l'aidant, il y arrive. C'est frustrant de l'aider et de le voir partir la veille du diplôme. Et tous les ans c'est le même cas, il y a toujours deux trois qui lâchent.

E : Oui, J'ai entendu pas mal d'histoire de jeunes qui sont partis.

D : Le jour de leur diplôme, on les remet devant leur difficulté. Eux, ils ont plus envie. Ils ont tellement subi par le passé qu'ils préfèrent se mettre en échec la veille du diplôme, en disant : « voyez, j'ai séché les cours, je peux plus passer mon diplôme » ou alors : « je suis pas allé travailler en entreprise pendant une semaine, je suis viré ». Il le fait exprès parce que la situation passée, le diplôme va lui rappeler qu'il est mal à l'aise, qu'il est en retard, déficient, handicapé, autiste. Je pense que là-dessus, on a un effort à faire sur la sélection des parcours personnalisés et les suivre jusqu'au diplôme et pas juste les accompagner durant 1 an et demi. C'est bien, il y a eu quelque chose, mais maintenant t'as 16 ans, t'as plus l'obligation d'aller à l'école, mais faut que t'ailles plus loin que ça.

E : Finalement, tu les vois une fois toutes les trois semaines, dans le relationnel ça doit changer quelque chose toutes les semaines ou toutes les trois semaines ?

D : Oui. C'est plus riche, c'est plus dynamique. C'est la richesse de mon métier en tout cas. Je pourrais pas avoir les mêmes têtes tous les jours toutes les mêmes semaines. C'est presque un challenge. C'est ça qui me plaît.

E : Et tu arrives à créer un lien avec eux ?

D : Ah oui, beaucoup. Au début non, parce que je suis très ferme. J'impose le cadre, règlement, discipline, on lève la main et machin. Après oui, il y a une complicité qui arrive. Ils sentent que je suis un passionné. C'est ça qui leur plaît, tu illustres avec tes exemples pro, de tes restaurants, tes cartes de ton restaurant, tes menus... Leur relation, elle vient du fait que je suis plus cuisinier

et qu'ils le sont ou le seront ou le deviennent. Ça m'éclate de les voir trois semaines après c'est : « ah, mais vous m'aviez parlé du muguet, des asperges, de fraises et j'en ai fait ». En effet, j'essaye d'ouvrir leur curiosité. J'essaye de stimuler ça. C'est ça qui les éclate. J'ai remarqué ça, c'est une génération où il faut consommer, faut consommer, il faut apporter beaucoup, différents types de support parce qu'il y a des fois, noir et blanc, ça leur parle pas, mais un peu de dessin, de vidéo, de nouveauté et de modernité.

E : Est-ce que t'intègres des relations avec l'extérieur ? Est-ce qu'ils rencontrent des professionnels autres dans les cours ou est-ce qu'ils vont au MIN ?

D : Ils le font plus en entreprise, mais moi j'entretiens le relationnel plus avec leurs employeurs. Par exemple, là il y a eu Tom. Je lui ai dit : « sur ton menu, trouve des exemples de ton restaurant ». Il a cité la salade Champi. Champi, c'est le nom de son restaurant. C'est pas le champignon et après il a illustré avec les blancs de poulet. Du coup, je connais son chef, la serveuse, la barmaid. C'est une brasserie. Je fais aussi du lien avec le professionnel en dehors de mon temps de travail. Quand le jeune revient, il dit : « vous connaissez mon chef ? », « Mais oui, je connais ton chef, ta serveuse, etc. ». Ils sentent qu'ils sont... On les implique, on parle d'eux, on s'intéresse à eux. Est-ce que je fais venir d'autres professionnels dans mes cours ? Non, sauf pour les examens blancs. Je veux que ce soit des professionnels qui évaluent mes jeunes. Ce jour-là, je laisse mes pros face à mes apprentis. C'est eux qui doivent les noter. Par le passé, il y avait Hervé Tisse qui était venu faire une conférence. C'est un scientifique qui est créateur culinaire. Il explique pourquoi il y a telle réaction dans tel plat. Par exemple, pourquoi la moutarde aide à fixer la mayonnaise ou à émulsionner une vinaigrette ? Pourquoi est-ce que sur les artichauts il fallait mettre du citron ? Pourquoi on met de la farine dans l'eau et que ça allait blanchir l'artichaut ? Lui, il explique que tu mets un acide, du vinaigre comme du citron... La farine, c'est un mythe. Il éclate les mythes de la cuisine. Il rend une réponse scientifique. C'est terrible d'avoir ces connaissances-là. C'est riche, ça sur du niveau Bac avec des jeunes qui sont un peu modernes et cultivés, c'est excellent de faire venir ce genre de gars. Erwan, l'avait fait pour ses Bacs.

E : Vous avez quel âge ?

Gérard : J'ai 17 ans.

E : Vous êtes en deuxième année, c'est ça ?

Gérard : Oui, de CAP cuisine.

E : Vous avez choisi le CFA CERFEUIL ou... ?

Gérard : J'ai choisi le CFA CERFEUIL pour une question de localisation. Je connaissais plusieurs centres de formation, dont des maisons familiales. J'ai choisi le CFA CERFEUIL pour des questions de localisation et ça me convient très bien.

E : Comment est-ce que vous avez choisi la cuisine ?

Gérard : J'ai toujours un petit peu su et je pense que j'ai un tempérament qui colle parfaitement au métier. C'est un petit peu en décalé. Mon tempérament correspond, je pense aux qualités qui sont requises et aussi au (inaudible). J'ai toujours su et ça me correspond.

E : Il y avait des gens dans votre entourage qui étaient dans ce milieu-là ?

Gérard : Absolument pas.

E : Vous avez découvert par vous-même en fait ?

Gérard : Oui, c'est ça. J'ai fait des stages et des extras ensuite lorsque j'avais 15 ans et ça me plaisait beaucoup. J'étais pressé de commencer mon apprentissage.

E : Comment vous avez trouvé votre entreprise ?

Gérard : J'ai effectué un stage d'observation.

E : En 3^{ème} ?

Gérard : Oui, c'est ça. À l'issue de ce stage, j'ai expliqué à mon maître de stage que je voulais en Bac pro en lycée hôtelier et il m'a demandé ce que je voulais faire. Je lui ai dit que je voulais cuisiner et travailler. Ça m'a trahi donc je suis parti en apprentissage. J'y suis pas allé par souci scolaire ou quoi que ce soit. C'était une vocation, une pure envie.

E : C'est quoi comme type de restaurant ?

Gérard : C'est un restaurant traditionnel dans le vignoble nantais.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette manière de former dans la cuisine ?

Gérard : Totalement, parce que je pense pas que j'étais très immature, mais on le redit forcément, ça nous apporte un regard très différent par rapport aux jeunes de notre âge. Tous les mois, on perçoit un salaire et on apprend à gérer notre budget. Dans l'entreprise, on se construit, on commence à réfléchir pas pour nous, mais pour ce que le client va se dire en

recevant une assiette. Je pense que ça fait grandir, plus vite que le reste des gens. On est confronté à des problèmes différents. Très vite, on va avoir des problèmes différents. Pour les congés, on passe de 16 semaines pour quelqu'un qui est en lycée à 5 semaines. Tout devient très différent. Ça fait grandir et je recommande totalement.

E : Est-ce que cette différence entre les jeunes de votre âge vous l'avez senti ? Est-ce que ça a changé quelque chose pour vous ?

Gérard : Ça c'est fait petit à petit, mais maintenant quand je parle avec des amis qui peuvent être en lycée, il y a une petite différence et j'ai des amis qui sont aussi en apprentissage et quand on parle, on a pas du tout les mêmes degrés de... Les mêmes curseurs en termes de problèmes ou d'intérêt aussi. Tout change. On prend un peu plus de recul, je pense sur les choses.

E : Sur la formation que vous recevez ici, quels sont les caractéristiques, les points forts et les points à améliorer ?

Gérard : Je pense qu'il y a aussi des gens qui sont pas là par dépit, mais qui ne sont pas très motivés. Pour des gens qui sont très motivés, c'est très très bien parce qu'il y a du dynamisme. Vous voyez bien en cuisine, c'est dynamique. Ceux qui veulent réfléchir au lieu d'exécuter, pas bêtement, c'est très très bien, mais je ne sais pas très bien expliquer. Il y a un accompagnement, on a deux heures de réflexion du vécu. Si on est motivé, ça peut être pris au sérieux et qu'on s'applique en cours, les professeurs vont venir nous voir à la fin cours et nous demander ce qu'on fait, ce qu'on va faire l'année prochaine.

E : Plus on est investi, plus on a ce contact ?

Gérard : C'est ça, ouais. Je pense que ça se fait naturellement parce que les professeurs ont envie de travailler avec des gens qui veulent réussir.

E : Quelle est la différence entre ce que vous apprenez en entreprise et ce que vous apprenez au CFA CERFEUIL ?

Gérard : Ici, on va nous apprendre à passer un diplôme, à désosser et découper à cru, des techniques très précises. En entreprise, on m'a appris à être rapide, à être efficace, à être productif, à être réactif, à être attentif, vif aussi dans les services, savoir garder son calme dans toutes situations. On nous apprend tout ça. On apprend plus, je pense, la restauration que la cuisine en entreprise. Ici, on nous apprend à cuisiner et pas à réfléchir pour l'esprit d'entreprise. On peut pas vraiment le reprocher parce que, du coup, il y a pas une entreprise. C'est ça le contraste entre les deux, l'esprit d'entreprise qui ne nous est pas enseignée ici.

E : Il y a pas de relations directes entre l'entreprise et le CFA CERFEUIL ?

Gérard : Si. En fait, on a un livret de l'alternance et donc les compétences à chaque fin de cycle, on retourne au CFA CERFEUIL, à remplir que notre employeur met. Il écrit un commentaire sur notre cycle soit les deux-trois semaines où nous avons été en entreprise avec des petites notes à mettre sur notre application au travail, le métier manuel et le comportement. Ensuite, nos professeurs du CFA CERFEUIL peuvent le voir et ils peuvent écrire des choses. Le livret d'alternance, c'est le lien entre les « 3 piliers de l'apprenti » : les parents, l'employeur et le CFA CERFEUIL.

E : Et votre livret, il est lu par votre employeur et par vos professeurs ?

Gérard : Oui.

E : Pour vous, ça joue vraiment ce rôle de lien entre les deux ?

Gérard : Oui. Ça leur permet de savoir ce qu'il se passe à des lieux différents, même si c'est pas directement, s'il y a plusieurs des semaines d'écarts.

E : Vous passez combien de semaines en entreprise et combien de semaines au CFA CERFEUIL ?

Gérard : En une année, on passe 13 semaines en cours et donc on a 5 semaines de congés payés et le reste en entreprise.

E : Donc, ça fait une semaine ici et trois en entreprise ?

Gérard : Oui, c'est à peu près ça. Des fois, c'est respecté : deux semaines-une semaine, deux semaines-une semaine. Des fois, comme en décembre, c'était un mois en entreprise.

E : C'est la période des fêtes.

Gérard : Oui, c'est ça donc ça varie un peu.

E : Quels types relations vous avez avec les formateurs, avec la direction du CFA CERFEUIL ?

Gérard : Moi, j'en ai de très très bons, car je vous dis justement, je me suis un peu investi. J'étais et je suis encore membre d'une association en plus de mes heures au CFA CERFEUIL. Donc le midi, je suis sur une association où on crée une exposition sur le conflit nord-irlandais.

E : C'est quelle association ?

Gérard : Association du CFA CERFEUIL et j'ai eu des relations avec plein d'autres secteurs d'activité. Beaucoup de membres, il y avait la responsable des relations européennes et ça c'est très bien passé. Il y a beaucoup d'opportunités, je pense, parce que ça c'était pas destiné aux CAP cuisine, mais comme je travaille sur l'Irlande en histoire, on nous l'a proposé et c'est quelque chose dont je suis très fier d'avoir participé.

E : Est-ce que vous avez l'occasion d'avoir des rapports avec des clients ou des fournisseurs au restaurant ou ici ?

Gérard : Ici, certains de mes collègues apprentis sont allés en salle demander comment ça s'est passé aux clients. Quand on est restaurant, les clients on leur demande on les invite à dire ce qu'ils pensent, que ce soit bien ou mal, juste que ce soit constructif pour qu'on puisse s'améliorer. C'est toujours intéressant de savoir ce que les clients pensent. Ça arrive très souvent aussi qu'on ait une critique positive ou négative et on va changer quelque chose.

E : Ça vous arrive d'avoir ce retour client ou c'est plutôt le serveur qui va vous le rapporter ?

Gérard : C'est plutôt le serveur qui va nous le rapporter. Ça nous arrive aussi que des gens qui nous connaissent nous appellent en salle. On y va et on parle un petit peu. À côté, il y a la table qui écoute, alors ils vont poser deux trois questions aussi.

E : Ça vous est déjà arrivé ?

Gérard : Oui. C'est intéressant aussi.

E : Et avec les fournisseurs ?

Gérard : Les fournisseurs, il y a que les apprentis qui réceptionnent la livraison. Moi, ça m'arrive.

E : Ici ou au restaurant ?

Gérard : Au restaurant. Du coup, il y a tous les types de fournisseurs. On retient des noms en tant qu'apprenti et pas forcément des visages. J'ai des noms en tête de fournisseur de vin, tout ça. Quand j'ai postulé à un restaurant la semaine dernière, j'ai un essai samedi, et ils ont le même fournisseur de vin que notre restaurant. Donc on se fait notre petit réseau à notre âge, c'est drôle.

E : C'est important ce contact-là ?

Gérard : Oui, je pense que c'est important. C'est pas indispensable, mais ça peut jouer aussi pour notre intérêt par rapport aux fournisseurs. Des années après on peut pas savoir.

E : Est-ce que c'est une formation où vous vous sentez valorisés ?

Gérard : Personnellement, oui. On me donne des opportunités, donc oui. Je ne les ai pas faites, mais il y les MAF, les Meilleurs Apprentis de France et il y 3 concours de différents niveaux : national, régional et départemental. C'est proposé à tous les apprentis après il y a une sélection bien sûr. Oui, il y a des opportunités, il y a l'association, les voyages, la communauté européenne avec Erasmus. On peut partir dans des pays européens pour travailler pendant plusieurs mois.

E : Le fait qu'on vous propose ces ouvertures-là, pour vous c'est une valorisation ?

Gérard : Oui, ça nous permet de nous valoriser aussi, sur notre CV on peut l'inscrire. Et c'est aussi un plus du coup.

E : Les voyages, ça vous attire ?

Gérard : Oui, énormément. J'en ai fait quelques-uns quand même pour mon âge et je suis très content. Ça permet de découvrir. C'est exactement comme de la lecture : on va quelque part, on découvre quelque chose, on y revient, on y réfléchit. C'est quelque chose de très... Ça m'intéresse beaucoup. J'aimerais faire ça une bonne partie de ma vie.

E : Par rapport à ce que vous avez vécu au collège, en termes de scolarité, est-ce que vous voyez une différence ? Si oui, où est-ce qu'elle se situe ?

Gérard : Oui, totalement, tout simplement le travail. Au collège on est assis. On donne des... C'est ça le problème, je pense, on enseigne énormément d'informations à retenir sans forcément les comprendre. Alors qu'au travail, on comprend parce que l'employeur veut qu'on comprenne et parce qu'on a une formation à faire, en l'occurrence le CAP. C'est simplement le travail, le fait de travailler et d'être rémunéré aussi, c'est différent.

E : Pour vous, c'est le sens qui est donné à la formation en elle-même, ce que vous apprenez et le fait d'être rémunéré ?

Gérard : Oui, parce qu'au collège ils nous donnent des choses à apprendre pour avoir le diplôme et c'est très différent. Là, on nous donne des choses et ça va nous servir dans 15 ans. On le sait.

E : Vous voyez l'utilité ?

Gérard : C'est ça et comme on est tous normalement ici dans un objectif précis et on a choisi d'être là. Au collège, certains ne vont pas y aller le matin. Je sais pas si ici ils vont venir, mais on sait pourquoi on est là, pour devenir cuisinier. On a choisi d'être là.

E : C'est ça qui fait la différence ?

Gérard : Oui, on a choisi d'être là.

E : Et pour les cours généraux : français, histoire, c'est pareil ? Vous voyez du sens ?

Gérard : C'est un petit peu moins concret, mais ça reste (inaudible). De toute façon, on est évalué là-dessus. Ça va compter pour notre examen. Ça va compter sur le fait qu'on puisse devenir cuisinier et avoir un emploi. Si quelqu'un a pas son CAP à cause des matières générales, c'est dommage.

E : Est-ce qu'il y a une entraide dans la promo sur les apprentissages ou les cours ?

Gérard : Je me rappelle qu'au collège on m'a pas interdit, mais on me déconseillait l'apprentissage parce que j'étais plutôt un bon élève. Je leur ai dit non, je veux travailler, j'y suis allé, je les ai pas écoutés. Ça a commencé à se faire un peu plus. L'apprentissage, ça commence à être un peu plus dans les forums et orientation post troisième. Avant, ça n'y était pas. Ça avance un petit peu. C'était une roue de secours pour les gens qui sont en échec scolaire

et qui réussiraient pas, donc faites un métier manuel alors que non faut réfléchir, faut être intelligent et faut, je pense, l'être davantage pour travailler à 15 ans et revenir à 23 heures tous les soirs.

E : Est-ce qu'entre vous il y a de l'entraide, dans cette promo-là ?

Gérard : Ça dépend avec qui parce qu'on a pas tous les mêmes... On vient pas tous des mêmes endroits et des mêmes milieux. C'est parfois compliqué, mais en général... Là, ça fait plus d'un an et demi et on s'entraide tous. Si quelqu'un a une question, on essaye d'y répondre et de l'aider. Oui, ça s'est fait au fur et à mesure.

E : Vous voulez faire quoi après votre CAP ?

Gérard : Je voudrais partir sur un brevet professionnel en deux ans. C'est un diplôme qui est beaucoup plus centré sur la cuisine et sur la restauration. Ensuite, j'aimerais bien partir à l'étranger, voyager, voir autre chose. J'ai envie de bouger. J'ai pas envie de m'installer dans une maison et y rester toute ma vie ça ne m'intéresse pas.

Gildas : Pour moi, ici, on apprend vraiment un métier. On peut pas transmettre un métier simplement par le biais du CFA CERFEUIL. Pour moi, on apprend vraiment le métier quand on est en cuisine. C'est pas ici en apprenant les cours et tout ça. Ça nous apprend un métier, mais c'est pas de la même façon. En fait, là, ça va nous apprendre sur le terrain. Ça nous apprend des techniques, enfin tout sur le terrain. On va apprendre dans le tas. En fait, en cuisine, on apprend plus à gérer un service, la mise en place à son poste. En fait, on apprend plus ça. Alors que le CFA CERFEUIL, ça va être plus technique. Ça va nous apprendre à bien faire les choses. En cuisine, parfois, on n'a pas le temps de bien faire les choses. Ici, ça va être la technique, toutes les connaissances. Si ça foire, tu peux le rattraper en faisant ça, les goûts, les épices... Ça nous apprend tout ce qu'il y a derrière la cuisine. Pour moi, là, en cuisine ça nous fait apprendre le service. Quand les gens mangent et qu'ils voient que nous on envoie les plats "tac tac tac". Ici, ça va être tout le savoir en fait. On peut pas apprendre un métier en étant juste à l'école et même juste en étant dans la cuisine. Si on s'intéresse pas soi-même, qu'on va pas chercher dans les bouquins et tout ça... Ça sert à ça. Il y a pas de cuistot ici qui n'a pas été cherché sur internet. Il s'est renseigné sur plein de trucs. C'est plus l'année dernière. Ici on nous apprend tout le savoir, alors qu'en entreprise, ils nous apprennent plein de choses sur le savoir de la cuisine, ce qu'il y a derrière. En fait, la cuisine c'est plein de choses : c'est gérer un service, la pression, la mise en place, plein de choses en même temps en fait.

E : Vous avez quel âge ?

Gildas : 16 ans.

E : Vous êtes en première année CAP cuisine. Vous avez fait quoi avant ?

Gildas : Avant, j'étais au lycée en seconde.

E : Générale ?

Gildas : Oui, mais j'ai eu des problèmes de famille et j'ai pas pu rester. J'étais obligé de rester chez moi. J'étais obligé. En fait, ma maman, elle m'a virée, enfin j'ai dû chercher pour me faire des sous légalement. Vu que j'aimais bien la cuisine... Là, je découvre un métier que j'adore. Parfois la pression c'est dur, mais j'adore. Là, moi j'ai un bon maître d'apprentissage qui me fait kiffer. C'est un bon métier, c'est un très bon métier.

E : Vous êtes arrivés en cuisine par opportunité ou parce que vous saviez que c'était ça qui allait vous plaire ?

Gildas : Franchement, moi je voulais aller en première S normalement. Ça n'a rien à voir, je voulais aller en première scientifique. Mon père, depuis tout petit, il cuisine. Je cuisine avec lui, j'aime bien. Je savais pas quoi faire de ma vie. Tout le monde... J'avais des gens en terminale, ils savent pas quoi faire de leur vie. C'est la générale. Il y a plein de gens en générale qui s'en sortent pas et qui finissent caissiers quoi, alors que t'as un Bac et un Master même. Alors je me suis dit : qu'est-ce que je dois faire ? Alors le seul truc qui m'est venu à l'esprit c'est que moi j'aime manger. Je sais pas si ça se voit, mais j'aime bien manger, tout le temps, tout le temps. J'ai fait : on va faire de mon quotidien ce que j'adore mon métier, et puis voilà. Ça fait 8 mois et je kiffe toujours autant la bouffe. Il y en a qui sont dégoutés un moment, 8 mois avec les mêmes produits. Mon chef, il est choqué de voir que j'aime toujours autant manger. Enfin, c'est tout ça. C'est ce qui me nourrit tous les jours. C'est un métier. C'est un pilier parce que c'est ce qu'on mange. C'est notre santé et tout. C'est pas un métier comme plombier et tout. Je fais pas avancer tous les jours, enfin je ne sers pas la communauté on va dire, la France et tout, mais on a besoin de manger pour vivre, donc moi j'aime bien mon métier.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Gildas : Traditionnel. On travaille avec des produits frais.

E : Et comment vous êtes arrivés au CFA CERFEUIL ? Pourquoi ce CFA là et pas un autre ?

Gildas : Moi j'habite à Bellevue, je sais pas si vous connaissez. J'habite là et il y en a un à Saint-Herblain. Moi je savais pas, j'ai pas cherché, j'ai déposé des CV. Je savais pas comment ça se passait parce que, j'avoue, il y a beau la maturité dans la vie, mais on sait pas comment ça se passe dans la vie. Les papiers et tout, moi j'y connais rien. Les accidents de travail, je savais pas comment on faisait. C'est vraiment quelque chose de dur quand on rentre dans la vie. Il y a plein de trucs qu'on sait pas. Enfin, j'ai pris le premier truc, le seul truc que je savais. Je savais pas comment y aller, mais je savais qu'il y avait un CFA CERFEUIL à Sainte-Luce parce qu'il y avait des collègues, enfin des potes à moi, qui étaient là-bas. J'ai vu sur internet, j'ai vu 100€, caution et nanana, que si on avait trouvé un employeur. Voilà, j'ai posé plein de CV partout. Finalement, on m'a rappelé. Il y en a qu'un qui m'a rappelé. Je l'ai pris direct déjà parce que je me suis puis un petit peu en retard, juin-juillet.

E : C'est dur à trouver ?

Gildas : Oui, moi on m'a dit d'aller chercher plus tôt, mais vu que moi je voulais rester en première S. Au final, j'ai trouvé vite.

E : Pour vous, c'est quoi le point fort de cette manière d'être formé ?

Gildas : Par alternance ?

E : Oui, c'est ça.

Gildas : Pour moi, c'est comme je disais tout à l'heure, c'est un peu le point fort, c'est tout apprendre sur le tas. En fait, la cuisine, c'est deux méthodes complètement différentes de travailler. On est 3 semaines en entreprise puis une semaine au CFA CERFEUIL. Déjà, c'est pas... En entreprise, je me lève, je pars à 9 heures de chez moi. Ici, je pars à 7h20 et c'est pas les mêmes... J'ai l'habitude de m'endormir à 3 heures du matin vu que je bosse la nuit. À 3 heures du matin, je m'endors. Je me lève 8h45, le temps de me préparer et tout. Et là, c'est pas les mêmes horaires. Et là, 3 heures jusqu'à 7 heures, c'est pas les mêmes horaires pour me réveiller et tout. 7h20 pour partir. C'est dur et c'est pas les mêmes horaires, c'est dommage. Faut s'habituer vite. C'est dur. Moi, j'étais crevé toute la semaine. La semaine dernière, j'ai dû bosser beaucoup, beaucoup parce que, c'était dur, on manquait de personnel. J'étais tout seul. Lundi, je suis arrivé. J'ai travaillé samedi. J'avais juste dimanche de repos et lundi direct. Après, là, j'ai un week-end de 3 jours parce que normalement on est fermé le lundi. Du coup, je m'évade un peu. Pour moi, le point fort, c'est qu'on va travailler. En cuisine, on va apprendre le geste, mais pas avoir le temps de bien le manipuler. On manipule des couteaux, mais faut faire ça et ça. On va dire moi, quand j'arrive en cuisine, c'est pas le temps de se poser. Tu regardes ce que t'as à faire. Tu regardes tes frigos s'ils sont vides. Il faut faire, je fais ce qu'il faut faire dans l'ordre : le chaud d'abord, les cuissons, après le froid. C'est tout plein de réflexion. C'est « tatatata », au taquet. Ça veut dire que t'as pas le temps de trop... Tu fais ton métier. En fait, on le fait son métier, mais on le fait. Il y a rien derrière. C'est-à-dire qu'on réfléchit pas à ce qu'on fait. C'est : on doit le faire. Après, c'est le truc que quand on est en apprentissage, on le fait dans le tas. On n'a pas encore la connaissance derrière. Ça veut dire que moi je suis en apprentissage quand j'arrive dans la cuisine c'est : qu'est-ce que je dois faire ? Je sais ce que je dois faire à force. Parce que je dois tenir le poste froid, enfin j'ai fait les deux, mais c'était dur, le poste froid entrées-desserts. Après, il y a entrée du jour et dessert du jour et plat du jour, mais normalement c'est pas moi qui le fait. Je dois faire ce que je dois faire. Je le fais, mais sans me poser des questions, enfin faut que je fasse ça et ça.

E : Oui, par exemple, le geste de coupe, vous allez couper pour couper, mais vous n'allez pas forcément avoir le bon geste ?

Gildas : Après on l'apprend, c'est au fur et à mesure. Mais je veux dire qu'on l'apprend sur le tas. On va se concentrer à faire le bon geste. Il faut couper. On va essayer de bien couper. Enfin, je me concentre pour faire le bon geste, mais t'es dans le tas : tu coupes, tu coupes. Le geste, enfin normalement il est bon, mais en début d'année le geste on savait pas trop comment faire,

enfin pour ceux qui n'ont pas fait un peu de cuisine avant. Ils étaient un peu perdus : la sécurité des trucs. On est perdu parce qu'on apprend sur le tas. Moi, j'arrive dans un resto. On a un peu appris c'est : « tacatacat » , faut bombarder. Une fois ici, c'est plus tranquille. C'est-à-dire qu'on va se placer sur une chaise. On a l'habitude de bouger, là on reste assis. Déjà, franchement je pense qu'en tant qu'apprenti ça nous détend un peu d'être ici parce que même si c'est fatigant... Là, on est vendredi. J'ai envie de bouger. C'est dur de rester assis sur une chaise, mais on arrive là et c'est bon, on est calmé. Il y a plus de pression. C'est les cours, donc là on apprend le général. Ce qui est bien, ce que j'aime bien dans la cuisine, que je sois ou pas à l'école, c'est qu'on en apprend tous les jours dans la cuisine. Dans la cuisine, c'est des mots qu'on apprend. En tant que cuisiniers, on parle chacun de nos vies tous les jours. On apprend plein de choses. On parle d'un petit produit, d'une endive, on arrive à plein de trucs, le blé, enfin c'est vaste. On apprend beaucoup de choses. Ici, on nous apprend le général. Après, ici, il y en a qui ont déjà des diplômes qu'ils n'ont pas besoin. Le français, en fait, moi ça me fait du bien de retrouver un peu ma vie d'avant en tant qu'élève. Ça fait du bien et tout, le français, même si le niveau n'est pas élevé. Français, histoire, ça calme un peu le jeu. Ça nous rappelle les connaissances. Il y en a qui sont ici juste pour les sous. Il y a pas besoin de réviser. Même moi, j'avoue, j'ai des bonnes notes. Il y a plus le temps de réviser. Il y a plus le temps. C'est travail. C'est dur parce que quand on fait les heures qu'on fait, qu'on est fatigué... Par exemple, pour lundi, il y a des trucs à faire et dimanche on a que ça comme pause. On a qu'une envie, c'est de se reposer. Une fois arrivé ici, on se repose, mais c'est un peu à la va-vite en fait. Le travail, c'est bâclé. Ici, tout est bâclé. Je prends pas le temps de réviser les cours parce que pour moi l'important c'est mon diplôme, mais c'est aussi la cuisine. Parce que là, il me faut le diplôme pour assurer « ma vie ». Une fois que tu es en cuisine, ils parlent beaucoup entre restaurants : t'es bon. Donc une fois, il vont dire : lui c'est un bon, il bosse bien « nananinanana », même s'il a pas de diplôme. Je veux dire, mon tonton, enfin le pote de mes parents que je connais depuis tout petit, il est cuistot depuis hyper longtemps, genre depuis qu'il a 16 ans. Il a pas fait d'apprentissage ni rien, mais il est hyper bon. Ils s'appellent tous. Ils travaillent dans plein de restaos : N., Bordeaux, les saisons. Il a fait partout. En fait, si t'es bon en cuisine t'as même pas besoin de diplôme. Bon, si je le foire ils diront : faut quand même avoir son CAP. Obligé, faut l'avoir. Mais ça parle entre restaos. Tout ça pour dire que c'est plus calme ici. C'est pas le même rythme, mais tous ici on bâcle tous le CFA CERFEUIL. Moi, j'utilise cette période pour me reposer, apprendre ce qui m'intéresse. Français, histoire. Histoire, c'est important, mais bon, je veux dire à cette heure-ci, si je deviens cuisinier, je

pourrais rien faire pour l'État et tout. Mais pour mes enfants j'essaierais de les pousser beaucoup plus haut. Je dis pas que cuisinier c'est un sous métier, mais faut aimer ce métier. Je sais que j'aime ce métier, mais je sais que j'y resterais pas toute ma vie parce que c'est la santé. C'est dur. La semaine dernière j'ai travaillé vraiment vraiment beaucoup. Je suis arrivé samedi, je mange et j'ai tout vomi ce que j'ai mangé. J'étais stressé. Je tremblais tellement j'étais stressé. La chambre froide, en plein service, je tombe. Je me fais hyper mal. Enfin, il y a des moments où j'en peux plus et le CFA CERFEUIL ça fait du bien parce que ça m'aide à me reposer. Mardi prochain je vais reprendre même si j'ai eu un accident, j'ai mal, mais je vais reprendre mentalement, ça ira beaucoup mieux que la semaine dernière. Et aussi le jeudi parce qu'on a pratique. Le mardi, ça c'était plus le général ce que je vous ai dit. Ce qui est bien c'est que le mardi matin et le jeudi le matin j'ai atelier et jeudi pratique ici. On est pas des cuistots. On a notre habit et tout, mais jamais de la vie je serais comme ça, parce que nous on a une grande cuisine et il y a rien. On fait un service des fois, c'est rien. Ils on fait combien d'assiettes ?

E : 6 postes, 12-14-16 assiettes, en tout 2-3 assiettes par personne.

Gildas : Voilà 2-3 max, grand max. Nous c'est une trentaine, voir 40 couverts. Ça fait entrées-plats- desserts, donc 100 assiettes. Ça n'a rien à voir avec le CFA CERFEUIL donc ici on prend bien notre temps. Ici c'est la technique, le découpage, ça nous apprend. C'est là où 3 semaines, t'as fait que bosser. 3 semaines : je travaille, je travaille. J'ai pas le temps de regarder mes performances. J'essaye de m'améliorer, mais j'ai pas le temps d'y penser. J'essaye de le travailler, mais une fois au CFA CERFEUIL, je coupe mon échalote et je me dis « tacatac », je regarde mon geste et je dis, ces 3 semaines je me suis amélioré.

E : C'est comme faire le point ?

Gildas : Oui, voilà j'utilise cette semaine pour faire le point. C'est-à-dire une fois arrivé le jeudi en pratique, je regarde tout ce que je fais de bien et de mal en cuisine. Là, je me dis : ok, ma manière de découper elle est bien, les cuissons c'est vu elle est bien, mais ce qui est pas bien je vais faire. Je vais y penser. Je sais ce que je dois faire, mais je vais y penser. En cuisine, pas au CFA CERFEUIL, dès que je vais voir le travail que j'ai mal fait, au CFA CERFEUIL là je vais me concentrer et je vais bien le faire. Pour moi, c'est l'aide, ça fait du bien. On est assis sur une chaise. On a un week-end de trois jours alors qu'avant, on arrivait au CFA CERFEUIL : week-end d'un jour. C'est dur, mais ça fait du bien d'être au CFA CERFEUIL. Je vois ça comme une bonne manière, c'est mieux que d'être en Bac pro à l'école. C'est un bon moyen d'apprendre un métier. Il y a la technique et la pratique. Il y a le CFA CERFEUIL pour t'apprendre des choses, mais t'apprends bien minutieusement en détail ce que tu dois faire et

ce que tu dois pas faire, tout ça pour mettre en œuvre, t'as la cuisine, ton restaurant, c'est là où tu travailles. Tu mets en œuvre tout. Pour moi, le plus important, ça reste le resto.

E : Après votre CAP vous voulez faire quoi ?

Gildas : J'ai pensé à beaucoup de choses, à vraiment beaucoup de choses. Après mon CAP, je voulais faire plusieurs diplômes dans la cuisine. Mais en fin compte : à quoi ça sert en fait ? Mon chef, il m'a dit : à quoi ça sert de faire ça si t'as un BP et tout ? Je voulais avoir un Bac après, mais ça sert à rien. C'est au-dessus, mais ça sert à rien. Le truc c'est que si je continue mes études c'est que... Après j'aimerais bien le passer en candidat libre, mais il m'a dit : ça sert à quoi ? Je sais plus ce que c'est le plus en gestion c'est BP.

E : CAP, BP, BAC pro et BTS.

Gildas : C'est BP et BTS.

E : Il y a beaucoup de gestion en BTS, pour être gérant.

Gildas : Oui, voilà BTS. Je voulais le passer en candidat libre. Il m'a dit : « tu peux le réussir en candidat libre », mais si t'as le bac, parce que je voulais continuer sur le Bac comme ça j'aurai pu aller en BTS en candidat libre. Je me serais entraîné : le BP sur la cuisine et BTS dans la tête. BP, c'est plus dans la cuisine, mais BTS il m'a dit : en candidat libre, parce que c'est gestion et tout, mais on va voir sur ton CV candidat libre. Enfin, je sais pas si on doit le mettre.

E : C'est pas obligatoire.

Gildas : Ok, mais s'il pose la question : tu l'as eu comment le truc ? Je vais dire libre. Toi, t'as raté deux ans et tu l'as passé en candidat libre, juste un examen. Ça aura servi à rien parce que j'ai pas toute la gestion derrière. Candidat libre, ça veut dire : j'ai eu de la chance, j'ai eu 11-12. Je l'ai eu, ça sert à rien ce diplôme si au fond je sais pas tout mettre en œuvre, genre j'aurais rien appris. Si je continue jusqu'en Bac... Enfin même ça, ça dépend de toute ma vie. Ça dépend si mes parents c'est comme ça, ça dépend de plein en choses en fait, mais c'est dur. À 18 ans, j'aimerais bien prendre un appartement, même là j'aimerais bien prendre un appartement, mais bon touchant 400€ c'est dur. Après, ça dépend du Bac. Je peux le faire en alternance aussi, mais déjà faut trouver l'employeur, parce que c'est 2 semaines-2 semaines, donc trouver employeur. Après, ça veut dire que je serais payé 2 semaines-2 semaines. Peut-être que je toucherais 800€ à 18 ans, en 2^{ème} année 800-700€, mais première année 600-700€. Ça sera pas assez. Tout dépend de plein de choses, enfin si je continue. Ça dépend des postes qu'on me propose, si je veux aller travailler à l'étranger. Il me reste un an et quelques, je vais réfléchir.

E : Vous voulez rester dans le monde de la cuisine ?

Gildas : Oui, parce que ça sert à rien... Parce que là j'ai mon CAP, mais peut-être, ce que vous dites, faire un autre CAP. Je peux le faire en un an, donc je pourrai faire un autre CAP dans un autre métier pour avoir un plan B. Parce que, oui, je me dis que je ne resterais pas toute ma vie dans la cuisine après avec la santé, la vie de famille. Franchement, la famille c'est hyper important. Moi, je veux ma femme, mes enfants et si je peux pas les voir, je peux pas. Donc soit trouver un restau où je travaille que la nuit ou que le midi où je finis à 16h c'est bien, soit vers 25-26 ans arrêter les métiers de la cuisine. Je me dis que je veux commencer maintenant, je vais avoir un salaire à 1800€ et si je vais en formation à 700€.

E : Quel âge vous avez ?

Katia : 31 ans.

E : Vous êtes colombienne ?

Katia : Ouais, c'est ça.

E : Vous êtes en deuxième année CAP cuisine ?

Katia : Ouais.

E : Comment vous êtes arrivés ici au CFA CERFEUIL ?

Katia : J'ai travaillé. À la base, j'étais en train de faire un master de droit à N. et je travaillais avec un traiteur. C'est lui qui m'a dit que ce centre formation existait et c'est pour ça que je suis arrivée ici.

E : Comment vous êtes passés du droit à la cuisine ?

Katia : Dans mon pays, j'étais avocate. Dans mon pays, j'ai fait 5 ans de licence et apparemment ici il y a trois et deux ans de master. Alors je me suis retrouvée à faire le master ici. J'aime apprendre des langues. J'avais déjà des bases de français. J'ai fait une année de français ici. Après, je me suis inscrite à la fac et j'ai été admise. Par contre, une fois que j'étais admise, je me suis rendu compte que le niveau, c'est pas le même que dans mon pays. Tu vois la différence de 3 ans et 5 ans de droit, c'est pas la même chose. Je trouvais ça pas très intéressant le master. Par contre comme je travaillais en cuisine, je trouvais vraiment passionnant le métier et je voulais apprendre un peu plus les techniques culinaires et tout, parce que c'est quelque chose qui est pas très très développé dans mon pays. C'est comme ça que je suis rentrée ici.

E : Vous travaillez dans quel type de restaurant ?

Katia : Traditionnel.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette manière d'être formé ?

Katia : Par rapport à l'alternance ?

E : Oui.

Katia : Oui, par rapport à la méthodologie des professeurs pour des élèves comme c'est là, qui sont des élèves un peu avec des problèmes d'apprentissage. Avec des problèmes de concentration, non, parce qu'il y a pas une méthodologie développée pour ça. C'est un peu trop plat. S'il y a quelqu'un qui a des problèmes de concentration, si vraiment il est pas intéressé à faire une dictée ou donner des exemples un peu à la con, ça l'attire pas trop. Il faudra pour cette rentrée en formation et en générale pour la formation en cuisine, les métiers manuels, avoir une

méthodologie établie par rapport aux questions des élèves, comme des méthodologies comme aux États-Unis où il y a des petits groupes de travail. Tu mélanges un peu les élèves, pas forcément entre amis, et comme ça tu peux vraiment les faire participer tout le temps en cours.

E : C'est la formation sur le général ou c'est aussi la formation sur le pro ? La critique porte que sur les enseignements généraux ou ça porte aussi sur les enseignements professionnels ?

Katia : Ça dépend des professeurs. Par exemple, mon prof est génial. Il arrive à intéresser tout le monde. Il y a des professeurs qui sont très carrés, qui crient dessus quand quelqu'un a des problèmes, qui crient dessus. C'est pas tout à fait la solution. Mais c'est plutôt l'enseignement général, il y a pas vraiment une méthodologie.

E : C'est le général qui est très...

Katia : ... Ouais, qui est pas vraiment assez... Il est pas pensé pour des élèves qui ont des problèmes d'apprentissage, comme tous les élèves qu'on retrouve dans le centre de formation.

E : Quels types de rapport vous avez avec les formateurs professionnels et généraux ?

Katia : Les rapports, c'est-à-dire ?

E : Est-ce que ça se passe bien ? Est-ce que c'est conflictuel ? Est-ce que c'est instructif ?

Katia : J'ai une très bonne communication avec les profs. En voyant qu'ils sont de mon âge, c'est pas les mêmes relations. Parfois, c'est très problématique avec les autres élèves parce que j'utilise beaucoup d'un peu de mon autorité, ce qui est pas forcément très rationnel. C'est : t'as quelque chose qui te plait pas : « tu enlèves ça tout de suite », « pourquoi ? », « parce c'est comme ça », « Ok, mais pourquoi en fait ? ». C'est plutôt hiérarchique tout le temps.

E : Vous avez ça en restaurant, cette hiérarchie très forte ?

Katia : Oui et non. J'ai de la chance que mon chef de restaurant il est mexicain. Même s'il vient de l'ancienne cuisine et c'est un peu hiérarchie. Moi, je suis quelqu'un de très rationnel. De me donner des ordres en fait... « Je fais ça parce que c'est comme ça », mais non, parce qu'il cherche toujours le fond des choses, pour comprendre vraiment pourquoi il fait les choses.

E : Est-ce que cette attitude de vouloir toujours comprendre le fond des choses, il y a d'autres jeunes qui sont comme ça ou est-ce qu'il y a la hiérarchie ?

Katia : Je crois qu'ils acceptent. C'est comme une sorte de soumission. Normalement en cuisine, tu poses pas beaucoup de questions. En cuisine, ça m'est arrivé plein de fois : « faut faire comme ça », de faire les choses parce qu'il a dit que c'est comme ça. Ça m'apprend rien en fait.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisés dans cette formation ?

Katia : Oui. J'ai appris beaucoup de techniques. J'ai retenu beaucoup d'informations par rapport à la cuisine, beaucoup d'histoire, beaucoup de vocabulaire professionnel qui va me servir après. Par rapport au jour de travail quand tu vois la cuisine, pas trop. Tu vois que tu vas pas trop évoluer. Après quand je vais sortir, je vais pas rester très longtemps dans la cuisine, je vais rentrer à la fac l'année prochaine. C'est plutôt quelque chose de passionnant pour moi, c'est tout. Mais dans la cuisine c'est vraiment... On apprend beaucoup de choses ici. Par contre, dans la vie professionnelle en tant que telle, c'est pas très valorisant. Quand tu vois ton projet de vie, le salaire d'un commis, d'un chef de partie et d'un chef qui pour avoir un bon salaire, tu as besoin de 5-6 ans d'expérience, t'imagines.

E : Est-ce que c'est différent cette expérience d'apprentissage par rapport à des expériences scolaires antérieures, à la fac?

Katia : Oui, oui.

E : Qu'est-ce qui est le plus fragrant ?

Katia : L'alternance en fait. De vraiment pratiquer tout ce que tu vois ici et en fait tu apprends beaucoup plus de choses au travail chaque jour. C'est pas tout à fait comme une formation à la fac où c'est plutôt la théorie. Après quand tu retrouves un travail au bout de 5-6 ans d'études, tu vas voir ce que ça donne. Ici c'est le médium.

E : Ça apporte quelque chose de plus ?

Katia : Oui, car toutes les connaissances que tu vas acquérir ici, tu vas les mettre directement. Tu peux créer des desserts, tu peux créer des entrées. Tu peux vraiment découvrir des produits. C'est à l'envers dans une formation traditionnelle à la fac où tu vas tout le temps voir de la théorie et après quand t'arrives à l'expérience professionnelle, toute la théorie, ça te sert pas à grande chose. Je le dis en tant qu'avocate, ma première expérience d'avocate j'avais toute la théorie dans ma tête, mais pour faire un contrat, c'est pas très pratique savoir tout ce que je savais.

E : Qu'est-ce que vous voulez faire après, vous voulez retourner à la fac ?

Katia : Oui, je suis vraiment intéressée par les langues. J'ai déjà l'anglais, le français je l'ai déjà pas mal et l'espagnol. Je veux faire une licence parcours trilingue en LEA en langue première appliquée. Après, je veux faire un master trilingue comme ça j'aurai les langues d'un côté les langues et de l'autre le droit que j'ai déjà.

E : Et du coup la cuisine ça resterait personnel ?

Katia : Oui, c'est personnel et aussi je vais devoir travailler à la fac car mes parents n'habitent pas ici. Je vais travailler dans la cuisine, peut-être en tant que commis ou chef de partie.

E : En parallèle de vos études, pour financer vos études ?

Katia : Oui, c'est ça.

E : C'est comme un moyen de subsistance ?

Katia : Oui, après pour moi ça reste une passion. Après mon master ou même après ma licence, je vais essayer de trouver un travail dans mon métier.

E : Ailleurs que dans le métier ?

Katia : Oui, ailleurs que dans mon métier, ailleurs que dans la cuisine. Je vais rester à peu près deux ans en cuisine. Après, je vais enchaîner avec LEA donc je dois trouver un travail en tant qu'assistante juridique ou en tant qu'avocate, on verra.

E : Vous avez quel âge ?

Laure : J'ai 17 ans.

E : Vous êtes en première année CAP cuisine ?

Laure : Oui, c'est ça.

E : Est-ce que vous avez fait des formations avant ? Quel est votre parcours d'études ?

Laure : J'étais au collège en 3^{ème}. En fait, j'avais déjà redoublé une classe. C'est pour ça que je suis en première année. J'aurais dû être en deuxième année.

E : C'était une 3^{ème} générale ?

Laure : Oui, 3^{ème} générale.

E : Pourquoi est-ce que vous avez choisi le CFA, l'apprentissage, et pourquoi vous avez choisi la cuisine ?

Laure : Déjà parce qu'il y a une paye, parce qu'on se sent indépendant et les cours pour moi... J'étais pas très forte à l'école. Du coup, je préférais aller directement bosser parce que je suis très dynamique, tout ça. Il fallait que je bosse. J'en avais besoin.

E : Pour vous, l'école c'était pas dynamique ?

Laure : Oui, voilà, assis sur une chaise toute la journée, non, c'était pas pour moi.

E : Et pourquoi la cuisine ?

Laure : Parce que j'aime rester debout et j'adore cuisiner.

E : Vous avez des gens dans votre famille qui ont déjà fait ce métier ?

Laure : Oui. Les grands-parents à ma mère étaient dans la restauration. Ils ont tenu un bar et un restaurant.

E : Vous les avez connus en activité ?

Laure : Oui, voilà.

E : Vous aviez déjà...

Laure : Oui, je sais cuisiner. Je sais cuisiner.

E : Vous êtes arrivés avec des bases ?

Laure : Voilà, je suis arrivée avec des bases.

E : Ça se passe bien cette année ?

Laure : Oui, ça se passe bien, ça va.

E : Comment vous avez choisi le CFA CERFEUIL en particulier ? Est-ce que c'était parce que c'était plus proche ou parce que vous en aviez entendu parler ?

Laure : Parce que c'était plus proche, parce que ma mère travaille à côté du CFA CERFEUIL. C'est mieux pour les allers-retours et tout ça, et puis parce qu'on m'en a parlé. On m'a dit que c'était un bon établissement, voilà. J'y suis allée. Ils m'ont tout de suite pris.

E : Et ça vous plaît ?

Laure : Oui, ça me plaît.

E : Pour vous, c'est quoi le point fort du CFA CERFEUIL et quels seraient les choses à améliorer ?

Laure : Le point fort du CFA CERFEUIL, c'est qu'ils ont tout le matériel nécessaire en cuisine. Vraiment, ils nous font voir beaucoup, beaucoup de choses. Le point négatif, ce serait que les profs sont beaucoup absents et faudrait changer tous... Les toilettes, faire des travaux et tout ça parce c'est vraiment le bordel.

E : Au niveau de l'aménagement, il y a beaucoup de choses à revoir ?

Laure : Oui, au niveau de l'aménagement. Il y a beaucoup de choses à revoir.

E : Parce que c'est trop vieux ? Parce que c'est mal conçu ?

Laure : Il y a tout plein de tag sur les murs, les toilettes, elles sont toutes pêtées. Elles sont tout temps, crades, enfin sales. Ce serait des points à revoir.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Laure : Dans un restaurant traiteur.

E : Plutôt cuisine française ?

Laure : Française, oui.

E : Qu'est-ce que vous apprenez en entreprise que vous n'apprenez pas ici ?

Laure : Ici, on fait pas tout ce qui est desserts, entrées. On fait plus des plats : poissons, gratins, tout ça. En entreprise, j'ai l'occasion de tout faire : les plats du jour, entrées, desserts, je m'occupe des frites. Je fais tout là-bas. Je fais tout. Là, c'est juste de l'apprentissage niveau cours, et niveau pratique, une fois par semaine, ça suffit pas pour apprendre. La plupart des élèves ne se souviennent pas des recettes ici. C'est mieux quand on est en entreprise.

E : Tout l'apprentissage des techniques, c'est en entreprise et ici vous apprenez en fait... ?

Laure : Pendant une semaine, on apprend. On a tout dans le cerveau. Sinon, quand on retourne en entreprise, il y a tout qui... On apprend mieux en entreprise. Tout ce qu'on apprend là, on oublie tout en entreprise.

E : Le fait que ça passe pas par une pratique c'est moins facile de retenir ?

Laure : Oui, parce qu'on a l'habitude de le faire tous les jours en entreprise. Et puis, ils nous expliquent mieux notre métier tout ça, tandis que là c'est pas pareil.

E : Quels types de rapports vous avez avec les formateurs ? Est-ce que ce sont des rapports plutôt positifs, constructifs ou est-ce que ça peut être difficile ?

Laure : Dans l'entreprise ?

E : Dans l'entreprise et ici ?

Laure : Ici, je pense que j'ai de bons rapports. Dans l'entreprise, ça va, moyen-moyen. C'est dur la pression et tout ça. Il y a le stress. Tout ça, ça crée des tensions un peu, mais ça va sinon.

E : C'est des tensions qui sont liées à l'exercice du métier en lui-même. C'est pas personnel ?

Laure : Non, c'est pas personnel. C'est avec le métier. C'est dur.

E : Ça rend l'apprentissage difficile ?

Laure : Très difficile, c'est dur.

E : Est-ce que vous avez des rapports avec les clients ou avec les fournisseurs quand vous êtes en entreprise ?

Laure : Oui, avec les fournisseurs quelquefois quand ils viennent déposer des colis et tout ça. C'est moi qui va les voir pour leur demander s'il y a des trucs à revoir, à changer et tout ça.

E : C'est la réception de la commande ?

Laure : Oui, c'est ça. Avec les clients pendant les mariages, oui, pour couper les gâteaux devant les clients. Sinon, non pas spécialement.

E : Est-ce que dans cette formation vous vous sentez valorisés ? Est-ce que vous avez le sentiment que ce que vous faites ça a de la valeur ? Est-ce que vous vous sentez considéré en tant que personne dans votre formation ?

Laure : Oui. J'ai l'impression que les personnes, elles aiment ce que je fais. Quand elles goûtent mon plat, je sais pas, ça leur fait sourire. Juste qu'ils se disent que c'est bon, ça me fait plaisir.

E : Pour vous il y a comme un retour ?

Laure : Oui. Il y a comme un retour. Je fais l'effort et eux me remercient en faisant un sourire. Enfin, je sais pas, je me sens bien. Je sais pas trop comment expliquer.

E : Est-ce que tout ce que vous apprenez ici ça vous semble utile ?

Laure : Moyennement.

E : Est-ce que ça vous semble utile professionnellement ou personnellement et dans quelle mesure ?

Laure : Ça me sert plutôt chez moi ce qu'ils me disent ici. Seulement quand je suis chez moi ... là-bas, les méthodes qu'ils ont ici, c'est pas les mêmes méthodes qu'à mon travail. Du coup, les méthodes qu'on a ici, je les fais chez moi pour améliorer. Enfin, ce qu'ils donnent en leçons dans les carnets de livre, enfin d'alternance, je le fais à la maison. Je le fais pas en entreprise.

C'est pas les mêmes méthodes. C'est mieux. Ils font pas pareil les patrons. Par exemple, une recette qu'ils vont nous dire ici, eux, ils vont la faire autrement.

E : Vous pouvez me donner un exemple ?

Laure : Les crumbles. Eux, ils font des fois avec biscuits à la place de la pâte à crumble ou de la semoule. Enfin, ils tentent des trucs.

E : En entreprise ?

Laure : Oui, ils tentent des choses. Ils font plusieurs mélanges. Alors qu'ici c'est directement de la recette.

E : En termes d'expérience scolaire, est-ce qu'il y a une différence entre ce que vous avez connu au collège et ici ?

Laure : Le niveau est plus bas ici. C'est plus facile beaucoup que quand j'étais au collège. Ici, c'est pour ça que j'ai des bonnes notes. Au collège, j'avais pas vraiment des bonnes notes. J'avais 8 de moyenne et là j'ai 12 de moyenne.

E : Dans la manière dont les cours sont donnés, est-ce qu'il y a une différence ?

Laure : Oui, parce que les profs sont plus à l'écoute. Ils sont vachement proches de nous. Ils nous comprennent en fait. Ils nous expliquent mieux des choses. Ils nous prennent pour des grands, ils nous disent qu'on est des salariés. Ils nous prennent pour des adultes en fait. Pour les cours, je sais pas, ils ont une bonne explication des cours. Ils nous donnent les bonnes méthodes pour réussir.

E : Vous visez le CAP ?

Laure : Oui.

E : Vous voulez faire quoi ?

Laure : En vrai, je voulais passer mon Bac pour devenir policière parce que ça me plait. Soit ça, soit je tente refaire quelques années dans la cuisine en me faisant embaucher par des gens qui ont un restaurant et qui ont besoin de moi pour faire quelques années. Après ça, je voudrais bien ouvrir mon foodtruck.

E : Soit un Bac pro en cuisine... ?

Laure : Non, soit un bac pro en gendarmerie pour rentrer dans la gendarmerie, soit je retourne dans la cuisine et je fais au moins 5 années de cuisine pour avoir de l'expérience et j'ouvre mon foodtruck. C'est ça mon but. J'ai encore un an pour réfléchir donc je sais pas.

E : Si vous deviez résumer en un mot la chose la plus importante que vous avez appris dans cette formation ?

Laure : Ne pas se faire marcher dessus. La cuisine c'est très très très dur.

E : Est-ce que le fait d'être une fille, ça change quelque chose ?

Laure : Oui, parce que les gars sont très très très machos dans la cuisine. C'est dur. C'est dur parce qu'eux... Il faut avoir de la force. Moi, je suis un peu fine. J'ai pas beaucoup de force et c'est très dur psychologiquement, c'est très dur.

E : Vous avez quel âge ?

Maxime : J'ai 17 ans.

E : Vous êtes en 1^{ère} année CAP cuisine ?

Maxime : 1^{ère} année, c'est ça.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Maxime : Je suis dans un restaurant traditionnel gastronomie. Oui, mais on fait beaucoup de bar : champagne, etc.

E : Vous avez fait quoi avant comme en formation ?

Maxime : J'ai jamais fait de formation. J'étais dans un lycée en première année de plomberie.

E : En CAP ?

Maxime : C'est ça. J'ai fait 1 an déjà avant d'arriver ici.

E : Ça vous plaisait pas ?

Maxime : Non, du tout.

E : Vous avez demandé à changer ?

Maxime : Du coup, je suis venu chez ma mère et je voulais faire un CAP en cuisine dans un lycée, mais toutes les places étaient prises. Du coup, j'ai fait une formation CAP cuisine et du coup je suis arrivé au CFA CERFEUIL.

E : Avant le CAP plombier, vous faisiez quoi ?

Maxime : J'étais en troisième générale.

E : Comment vous avez su en troisième que vous vouliez faire de la formation professionnelle ?

Maxime : La dame de l'orientation. J'ai fait, je voulais faire... J'aimais bien la plomberie, mais j'ai pas du tout aimé. Du coup, je voulais faire aussi de la cuisine et de la mécanique. Du coup, en venant à N., je me suis dit : soit je fais de la mécanique, soit de la cuisine. J'ai fait de la cuisine. Du coup, j'ai fait une formation en cuisine et pour l'instant c'est tout.

E : Pourquoi vous avez choisi le CFA CERFEUIL ?

Maxime : Déjà parce que j'ai entendu parler du CFA CERFEUIL dans des journaux, etc., et on m'a dit que ça se passait bien donc voilà.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette formation à un ami ?

Maxime : Oui, oui.

E : Pourquoi ?

Maxime : Parce que c'est bien, parce qu'on... Déjà, on apprend ici et on apprend en entreprise aussi. On apprend beaucoup en entreprise et on est... C'est mieux.

E : Qu'est-ce que vous apprenez en entreprise par exemple ?

Maxime : Déjà, à envoyer les plats, à travailler dans le froid, dans le chaud, à travailler les desserts, comment bien... l'entretien, l'hygiène en restauration.

E : Qu'est-ce que vous apprenez ici du coup ?

Maxime : On apprend pareil, mais un peu mieux. En gros, ici c'est un peu plus strict qu'en entreprise.

E : Sur les connaissances ?

Maxime : Sur les connaissances. Parce qu'en entreprise, on n'a pas trop le temps de nous faire apprendre. Ici, on a vraiment le temps de tout réapprendre, de tout refaire, apprendre les bons gestes, etc.

E : En entreprise, il faut faire.

Maxime : Oui, c'est ça. Faut faire. Après, quand on a le temps on apprend aussi. On essaye de prendre le temps, mais du coup c'est pas tout le temps où on a le temps de faire de la formation.

E : Ce serait quoi la chose la plus importante que vous avez apprise en entreprise ? La chose la plus importante en entreprise ?

Maxime : Déjà, envoyer, servir, envoyer les plats rapidement, à s'organiser, à s'organiser avant d'envoyer...

E : Cette manière d'être formé en apprentissage, c'est quoi le point fort ?

Maxime : Le point fort, c'est qu'on a... En entreprise on est déjà formé. Quand on est en entreprise, en gros, on a déjà du... On a déjà bon en fait, qu'en formation aussi alors qu'en lycée ils ont que de l'école et ils savent pas. En entreprise, ils savent pas comment c'est, mis à part le stage, mais sinon ils savent pas. Quand nous on est en entreprise, on sait qu'à la fin on sera payés... Que beaucoup de choses quoi.

E : C'est important d'être payé ?

Maxime : Oui, c'est important parce que comme ça on me considère comme un salarié et puis comme un étudiant en lycée. On a plus de responsabilités. C'est mieux.

E : Est-ce que vous avez de bons rapports avec vos formateurs ?

Maxime : Oui, j'ai de bons rapports avec les profs de l'école. Après pratique, moi j'ai un bon rapport, mais voilà... J'ai un bon rapport, enfin ça dépend... Parfois... Mais en général, j'ai souvent un bon rapport.

E : En pratique, c'est quand vous êtes en bas ?

Maxime : Oui, voilà.

E : Et les formateurs au restaurant, ça se passe bien aussi ?

Maxime : Oui oui, personnellement je préfère être en entreprise qu'au CFA CERFEUIL. Ouais, c'est bien.

E : Pourquoi c'est mieux d'être au restaurant ?

Maxime : Parce qu'on prend vraiment le temps. On apprend, et personnellement je préfère travailler que de rester assis devant, d'être assis. J'apprends, ouais, mais je préfère être en entreprise.

E : Sur la manière d'apprendre, est-ce que c'est différent de la manière d'apprendre que quand vous étiez en troisième ?

Maxime : Ouais, c'est vraiment différent.

E : Pourquoi ?

Maxime : Parce que déjà ici on a plus de responsabilités. Ici, déjà, si t'as pas envie d'apprendre, t'apprends pas. Ici, il y a que les gens qui ont envie d'apprendre. En troisième, si tu as pas envie d'apprendre, tu vas apprendre. La différence ici c'est qu'on a plus de responsabilités, on a plus de... On est salarié, voilà.

E : Vous voulez faire quoi après votre CAP ?

Maxime : Un CAP puis ensuite un Bac pro et un BTS, tout ça en alternance.

E : Pourquoi vous voulez faire autant d'études ?

Maxime : Pour pouvoir trouver un travail facilement.

E : Vous pensez que plus vous avez de diplômes, plus ça va être facile de trouver un travail ?

Maxime : C'est ça. Peut-être que je vais arrêter au Bac pro. Je sais pas encore. Au BTS, on apprend de la comptabilité. On apprend plus la comptabilité et pour être un patron, il faut tout ça.

E : Vous voudriez avoir votre propre établissement ?

Maxime: Oui, c'est ça. Je suis en train d'économiser pour ça.

E : Vous avez quel âge ?

Raymond : J'ai 17 ans.

E : Vous êtes en première année de cuisine ?

Raymond : Oui, c'est ça.

E : Est-ce que vous avez eu d'autres formations avant ?

Raymond : Non, j'ai jamais eu d'autres formations.

E : C'est quoi votre parcours ? Comment vous êtes arrivés ici ?

Raymond : De base, j'habitais à côté de Paris. J'étais en plomberie, mais en plomberie je voulais faire de la cuisine. Comme je voulais faire de la cuisine avec mon lycée, j'ai demandé si je pouvais faire des stages en cuisine. J'ai fait des stages en cuisine et après je me suis engagé à rechercher un lycée à N.. Ils étaient presque tous pris. Du coup, j'ai fait une formation.

E : Vous étiez en LP et vous vous êtes retrouvé en CFA ?

Raymond : C'est ça.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Raymond : Gastronomique. Enfin, j'étais en gastronomique, mais j'ai changé parce que mon restaurant a fermé. Du coup, là je suis dans un traditionnel gastro.

E : Comment vous êtes arrivés au CFA CERFEUIL ? C'est le restaurant qui vous a conseillé ?

Raymond : Non, j'ai fait les démarches avant. J'ai fait, j'ai regardé sur internet les formations et j'ai trouvé le CFA CERFEUIL.

E : Pourquoi le CFA CERFEUIL et pas un autre ?

Raymond : Le CFA CERFEUIL, c'est connu sur N. et après on m'a dit ça ici, c'est pour ça.

E : Et pourquoi la cuisine ?

Raymond : C'est depuis longtemps, j'aime ça depuis longtemps.

E : C'est parce que vous aviez quelqu'un de votre famille dans la cuisine ?

Raymond : Non, personne de ma famille, franchement personne. En fait, depuis petit je cuisine de moi-même.

E : Par rapport au lycée professionnel, c'est quoi la différence entre CFA et lycée pro ?

Raymond : Au CFA, on a plus d'expérience en entreprise et même si on n'a pas beaucoup de temps à l'école, on apprend aussi dans le métier, au travail, tout ça. Après, en plus de ça, c'est après le CAP, quand on va chercher un emploi ça va être plus facile. On sera habitué parce qu'on a déjà fait deux ans.

E : Est-ce qu'il y a des choses à améliorer dans la manière de former au CFA ?

Raymond : Je sais pas. Non, je sais pas.

E : Quand vous êtes au restaurant, est-ce que ça vous arrive d'avoir le retour des clients ?

Raymond : Oui, c'est parfois parfait, parfois c'est très bien. C'est souvent ça par rapport à mon restaurant.

E : C'est les clients qui viennent vous le dire ou c'est le serveur qui le dit ?

Raymond : C'est le serveur qui nous le dit.

E : Est-ce que vous avez la réception de la marchandise avec les fournisseurs, etc. ?

Raymond : Oui, ça on a. Enfin moi, je travaille, enfin je m'occupe dans le restaurant où j'étais de la marchandise, le froid, parfois du chaud aussi avec mon chef et parfois les desserts quand le pâtissier n'était pas là.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisés dans cette formation ?

Raymond : Oui, déjà on est en entreprise. Enfin, voilà, puisqu'on est en entreprise.

E : C'est parce que vous êtes payés ou parce que vous êtes dans la vie réelle ?

Raymond : C'est parce qu'on est payé et parce qu'on est dans la vie réelle aussi parce que maintenant on sait qu'après les deux ans, ça serait quoi, parce qu'on a déjà travaillé en entreprise. On est prêt pour après.

E : Vous n'avez pas du tout été à l'école avant ?

Raymond : Avant, j'étais en plomberie.

E : Et avant la plomberie ?

Raymond : J'étais à l'école en 3ème.

E : Au collège ?

Raymond : Oui, c'est ça au collège.

E : Pour vous c'est quoi la différence entre la manière dont les profs étaient au collège et ici ?

Raymond : Il y a une grosse différence. Au collège, ils sont plus stricts. Ici, ils nous laissent un petit peu de libre. On est comme des salariés même s'il y a des règles au CFA CERFEUIL.

E : Vous ne pouvez pas faire n'importe quoi ?

Raymond : Oui, on peut pas faire n'importe quoi.

E : Mais ils sont pas aussi stricts qu'au collège ?

Raymond : Voilà. C'est ça.

E : C'est une autre manière d'être encadré.

Raymond : Oui.

E : Vous vous sentez plus responsable ?

Raymond : Oui. On est plus responsable.

E : Pour vous, c'est pareil dans les cours généraux et dans les cours professionnels ?

Raymond : Les cours généraux, c'est peu pareil que, enfin pour moi, que l'école.

E : Le collège et les cours généraux c'est pareil ?

Raymond : C'est ça.

E : Et les cours professionnels ?

Raymond : C'est ça ?

E : Est-ce que ce que vous apprenez ici ça vous semble utile ?

Raymond : Oui, pour le futur.

E : Pourquoi ?

Raymond : Parce qu'il y a des choses, avant de venir ici, que je ne savais pas du tout. Il y a des choses que je faisais, ça modifiait ce que je pensais. En entreprise aussi j'ai appris des choses que je savais pas. Je pensais que la cuisine c'était facile. Vraiment facile. Mais en fait non pas du tout. C'est que j'aime en fait. C'est pour ça.

E : Qu'est-ce qui est différent entre ce que vous apprenez au CFA et ce que vous apprenez en entreprise ?

Raymond : En entreprise déjà, je sais pas. Déjà ici, on apprend en fait... Ici, c'est plus strict qu'en entreprise on apprend vraiment... Comment dire...

E : C'est la technique ?

Raymond : Oui, les techniques. Ici, on apprend vraiment les techniques. On prend vraiment le temps d'apprendre les techniques alors qu'en entreprise, on n'a pas vraiment trop le temps. C'est bien aussi d'être au CFA CERFEUIL parce qu'on a le temps d'apprendre alors qu'en entreprise on n'a pas le temps vraiment d'apprendre les modes, comment couper. On n'a pas vraiment le temps.

E : Qu'est-ce que vous apprenez en entreprise que vous n'apprenez pas ici ?

Raymond : En entreprise, j'ai appris à envoyer les assiettes, à dresser, à faire des mises en place, à couper le saumon, le tartare et faire les entrées.

E : Tout ça en entreprise ?

Raymond : Oui.

E : Ils vous montrent quand même des trucs.

Raymond : Oui. Ils montrent beaucoup de choses.

E : Vous voulez faire quoi après votre CAP ?

Raymond : Je veux faire un Bac pro et après un BTS et faire après peut-être un an de boucherie.

E : Pourquoi c'est important pour vous de faire des études ?

Raymond : Pour les diplômes pour après, quand je vais dans une entreprise pour travailler que ce soit facile et pour apprendre.

E : Plus de techniques ?

Raymond : Oui, c'est ça.

E : Vous avez quel âge ?

Roger : 16 ans.

E : Vous êtes en deuxième année CAP cuisine ?

Roger : C'est ça.

E : Pourquoi vous avez choisi le CFA CERFEUIL quand vous êtes arrivés là ?

Roger : C'était le seul CFA de cuisine dans le coin.

E : Quand vous dites dans le coin ?

Roger : Dans N., aux alentours de N.. Autrement c'était SN. C'était un peu trop loin. Cuisine sinon, il y a B. mais on m'a dit pas trop de bonnes choses sur B. C'est pour ça que j'ai préféré venir ici.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Roger : Restaurant ouvrier.

E : Pourquoi avoir choisi la cuisine ou l'enseignement professionnel ?

Roger : Déjà, de base j'étais en CAP, mais en électricité.

E : Vous avez fait deux ans ?

Roger : J'ai fait les 4 premiers mois. Après je suis parti pour la cuisine du coup. Le format de CAP en alternance ça me plaisait déjà donc c'est pour ça que j'ai choisi ça. La cuisine, mes parents font ça depuis que je suis tout petit, je suis dedans.

E : Ils sont cuisiniers aussi ?

Roger : Oui.

E : Ils ont un restaurant ?

Roger : Oui, ma mère. Je suis a son restaurant en ce moment et mon père je lui parle plus, mais il tient encore un autre restaurant.

E : En élec, vous étiez en lycée professionnel ou en alternance ?

Roger : En lycée professionnel, mais on faisait un peu d'entreprise.

E : En stage

Roger : oui, c'était plus en stage.

E : C'est l'élec qui ne vous a pas plu ou c'est le format lycée pro ?

Roger : Je pense que c'est l'élec qui ne m'a pas plu.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette manière d'être formée en alternance ?

Roger : Oui. Oui.

E : Pourquoi ?

Roger : C'est surtout pour les personnes qui sont plus faites pour aller sur le terrain. Quand on n'aime pas trop rester assis sur une chaise à écouter les profs, c'est mieux l'alternance. On travaille (inaudible) et qu'on a une semaine de cours pour rattraper. C'est une semaine sur 3. C'est pas énorme.

E : Et vous avez de la pratique cette semaine-là ?

Roger : Oui.

E : Vous avez combien d'heures ?

Roger : On a en générale une journée complète et sur une autre journée on a deux heures.

E : C'est pas tant que ça.

Roger : Oui, c'est pas beaucoup.

E : C'est quoi les caractéristiques, les points forts et à améliorer dans cette manière d'être formée ?

Roger : Je sais pas. Les points forts... Je sais pas quoi dire.

E : Par exemple, si vous deviez comparer le collège et ici ?

Roger : Là, on est plus traité comme des salariés et moins comme des élèves. On est plus comme entre salariés. C'est plus détente. On discute mieux avec les professeurs. Ils ont plus de temps, ils sont plus pédagogues un petit peu... Ils sont plus présents, plus... On est en petite classe. C'est souvent des classes de 14-15 alors ils ont plus le temps de venir par personne, s'occuper de chacun. Du coup, c'est mieux.

E : Quand vous dites les profs c'est que généraux ou c'est aussi le pro ?

Roger : Ouais, dans tout, les chefs, tout ça.

E : Est-ce qu'il y aurait des choses à améliorer selon vous ?

Roger : Il y a toujours des trucs à améliorer, mais ça me vient pas.

E : Quel type de relation vous avez avec vos formateurs ?

Roger : Moi, c'est ma mère.

E : Oui, en restaurant. C'est pas trop compliqué de travailler avec quelqu'un de sa famille ?

Roger : Si, c'est dur parce que on se prend souvent la tête parce que les caractères c'est les mêmes. Du coup, on se prend souvent la tête. Sinon, ça va. On se voit tous les jours quoi.

E : Et avec les formateurs ici ?

Roger : Ça va, c'est comme au collège. Il y en a qui sont plus gentils que d'autres.

E : Des personnalités ?

Roger : Oui.

E : Est-ce que ça vous arrive d'avoir des relations avec les clients et les fournisseurs ? Vous rencontrez les clients au restaurant ou pas ?

Roger : Oui, oui souvent. Je descends en bas. Il y a des clients qui me payent des verres de temps en temps. Ils demandent à ce que je descende pour boire un verre avec eux.

E : Ici aussi ?

Roger : Non pas trop.

E : Parce que vous faites des comptes-rendus en salle ?

Roger : De temps en temps, on est sélectionné. En même temps, il y en a deux qui vont là-bas. Puis, on voit les clients et ils nous disent ce qu'ils pensent de leur plat.

E : Pour vous, c'est enrichissant d'avoir ce contact-là ?

Roger : Ouais et on peut s'améliorer en permanence. A chaque fois, avoir l'avis de quelqu'un pour s'améliorer.

E : Par exemple, dans le restaurant de votre mère le fait d'être très proche des clients ça aide ou c'est différent des relations ?

Roger : Oui, en fait c'est une grande famille là-bas. On se connaît tous. C'est que des habitués qui viennent. Il y a quasiment aucun nouveau. C'est des ouvriers, faut que ça crie, il y a de la bonne ambiance.

E : Vous avez des contacts avec les fournisseurs ?

Roger : Ouais, mon chef il me fait faire les commandes. Il me fait faire le matin.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisé dans la formation ?

Roger : Oui. Les profs ils sont toujours derrière nous à nous pousser, à nous dire qu'on peut le faire, qu'on peut pas laisser tomber.

E : Est-ce que la manière dont vous apprenez ici ça vous semble utile personnellement et professionnellement ?

Roger : Oui. Ça fait murir aussi le fait de plus être à l'école. On est dans le milieu professionnel, faut que ça bouge. On est salarié, on obtient de l'argent grâce à ça. Faut donner le minimum.

E : Vous voulez faire quoi après votre CAP ?

Roger : Je voudrais faire une mention complémentaire en dessert, au restaurant LU.

E : Vous allez changer de restaurant ?

Roger : Oui, du coup je vais changer de restaurant, puisque restaurant ouvrier pour se spécialiser dans le dessert...

E : Oui, c'est pas très facile.

Roger : Oui, on fait que deux dessert par jour. Je vais changer de restaurant.

E : Et après ?

Roger : Directement travailler avec mon cousin dans un hôtel à Biarritz. Il travaille dans un hôtel à Biarritz. Du coup, il a dit qu'il pourrait me prendre.

E : Vous vous êtes projetés un peu ?

Roger : Oui.

E : Vous avez quel âge ?

Simone : J'ai 18 ans.

E : Vous êtes en première année CAP cuisine ?

Simone : Oui.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Simone : Restaurant associatif.

E : C'est quel type de cuisine ?

Simone : Cuisine traditionnelle, si on peut dire.

E : Comment vous êtes arrivés au CFA CERFEUIL ?

Simone : J'ai cherché une entreprise d'abord et après j'ai signé mon contrat avec mon patron.
Après je me suis inscrite au CFA CERFEUIL.

E : Est-ce que vous avez fait des études avant ?

Simone : Non.

E : Est-ce que vous avez une formation ? Vous avez été à l'école ? Au collège ?

Simone : En fait, c'est un peu compliqué ma vie.

E : C'était votre première expérience à l'école, ici au CFA CERFEUIL ?

Simone : Oui.

E : Est-ce que le français c'était...

Simone : Non, dans mon pays d'origine on parle français.

E : Vous venez d'où ?

Simone : De la Côte d'Ivoire.

E : Vous appris le français quand vous êtes arrivés ?

Simone : Non, je parlais déjà le français là-bas. En fait, j'étais pas scolarisé là-bas.

E : Oui, donc vous parliez le français, mais vous ne saviez pas forcément écrire ?

Simone : Voilà. Parce que pour essayer de comprendre en Côte d'Ivoire il faut déjà parler français et après tu peux parler ta langue maternelle.

E : Ici, vous avez dû apprendre l'écrit ?

Simone : Oui.

E : Qu'est-ce qui vous plaît dans cette manière d'être formée au CFA et qu'est-ce qui vous semble être à améliorer ?

Simone : Déjà, j'ai reçu une aide en français et maths. En histoire-géo, non, ils ne peuvent pas faire ça. En pratique, il n'y a pas de problème. Je me débrouille très bien là-bas. Les autres matières, c'est un peu compliqué, mais je pense que d'ici la deuxième année je pourrais m'améliorer, je crois.

E : Est-ce qu'au restaurant vous avez des relations avec les clients ? Est-ce qu'ils viennent vous dire si c'est bien, pas bien ?

Simone : En fait, ils disent souvent aux serveurs parce que nous on est plutôt dans la cuisine. On sort pas trop parce qu'on ne peut pas sortir avec le tablier et tout. On reste dans la cuisine et les serveurs viennent dire les compliments des clients.

E : Est-ce que vous avez des contacts avec des fournisseurs, des grossistes ?

Simone : Non. Ils viennent juste déposer, dire bonjour et c'est tout.

E : Les marchandises ?

Simone : C'est le chef.

E : Quels types de relation vous avez les profs ici ? Est-ce que c'est des relations qui sont faciles ? Est-ce que c'est difficile ? Du conflit ?

Simone : Du conflit, non, mais avec d'autres profs c'est plus compliqué, parce que déjà moi... Déjà, chacun à son cas. Moi mon cas, il me faut encore plus d'aide que les autres en fonction de mon écrit et de ma compréhension. C'est pas comme les autres. Tu comprends pas et tu comprends d'autre, plus que d'autre.

E : C'est dans les matières générales où c'est aussi en professionnel ?

Simone : Non, en pratique ça va. Déjà, les chefs nous montrent avant. Déjà, en pratique ça va. J'ai un peu plus... Les matières générales comme science physique, sciences appliquées où c'est un peu compliqué à l'évaluation. C'est un peu compliqué, mais ça va j'ai pas eu une si mauvaise note que ça.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette manière d'être formée à un ami ?

Simone : Ça dépend, l'apprentissage c'est quand tu aimes déjà ce que tu fais. L'apprentissage, il faut d'abord aimer ce que tu fais et après ça va tout seul. Si tu aimes quelque chose, ça passe tout seul. Après, je peux conseiller à un ami pour faire des stages ou découvrir quel est l'apprentissage et tout.

E : Pour vous c'est le fait d'aimer le métier en lui-même. Comment vous avez su que vous aimiez la cuisine ?

Simone : J'ai fait des stages en fait. J'ai fait déjà un stage. C'est juste un stage de découverte et tout de suite j'ai aimé. J'ai aimé que la vente, je faisais que la vente, mais c'est pas pareil là-

bas. Ici, donc après j'ai voulu tester la cuisine pour voir comment c'était. J'ai même pas eu le temps de faire un stage en vente. J'ai tout de suite aimé la cuisine.

E : Vous avez de la famille dans la restauration ?

Simone : Non, je suis la première.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisée ici ou par la manière dont vous êtes formée ?

Simone : Oui, oui parce que j'apprends plein de choses ici, aussi les mots, ceux que je connaissais pas, les mots cuisson et tout. Oui.

E : Est-ce que le fait d'avoir un salaire ça change quelque chose ?

Simone : En fait, ça change rien. C'est pareil parce que moi dans mon foyer, si je paie par l'apprentissage ou si je fais pas l'apprentissage, c'est à peu près même chose. Déjà, avant mes 18 ans c'était à peu près la même chose. Dans mon foyer, il y a deux filles qui refusent de faire parce qu'elles trouvent ça dur. Oui, c'est fatigant mais quand tu aimes quelque chose, tu tiens à ça. Tu te mets à fond et la fatigue ça s'évapore après.

E : Ça vous semble utile ce que vous apprenez ici ?

Simone : Oui, moi je veux sortir avec le diplôme ici pour plus tard rester dans la restauration.

E : Vous voulez ce métier-là ?

Simone : Oui, je fais pas pour avoir un diplôme comme ça. Non, je fais comme ça parce que je veux apprendre plus et si je peux faire plus que CAP aussi.

E : Oui, en fonction de votre niveau.

Simone : Oui.

E : Si vous continuez des études.

Simone : Oui.

E : Vous avez quel âge ?

Thierry : J'ai 17 ans.

E : Vous êtes en première année CAP cuisine ?

Thierry : C'est ça.

E : Vous avez fait quoi avant ?

Thierry : J'étais en première économique et sociale.

E : Qu'est-ce que qui a fait que vous êtes passés en cuisine ?

Thierry : J'étais pas... Ça fait longtemps que j'ai des difficultés scolairement. Je suis pas dyslexique, mais j'ai des problèmes, ce qui fait que j'avais besoin d'un PAP donc un tiers temps. J'ai une manière de réfléchir différente. En gros, je suis plus lent, mais je fais plus de connexions. Je vais très loin, c'est ça que je veux dire. Du coup, l'école ça a toujours été un peu galère et comme je voulais faire... De base, je voulais sortir de la 1^{ère} ES et commencer un apprentissage en cuisine. Je me suis dit que je pouvais commencer maintenant, que ça servait à rien de passer mon Bac ES pour ensuite faire une année de rattrapage et ensuite avoir mon Bac. Je me suis dit : je peux commencer maintenant, déjà être payé et faire déjà quelque chose que j'aime bien.

E : Vous savez depuis quand que vous voulez faire de la cuisine ?

Thierry : Dès que je suis rentré au lycée. Même chez moi, j'aime bien faire ça et j'ai des parents qui cuisinent beaucoup.

E : Vous avez des gens dans votre entourage qui sont dans le milieu de la restauration ?

Thierry : Dans mon entourage, non.

E : C'est une envie personnelle ?

Thierry : Oui, voilà c'est ça.

E : Comment vous avez choisi le CFA CERFEUIL ?

Thierry : C'est mes parents, enfin mes parents ne travaillent pas très loin et donc on savait qu'il y avait un centre de formation. Et même, j'en ai entendu parler par des amis que le CFA CERFEUIL était un bon centre de formation, etc. Et c'est en faisant des recherches justement pour devenir apprenti CAP que je suis tombé sur le CFA CERFEUIL et que je me suis inscrit.

E : Vous avez d'autres amis en apprentissages ?

Thierry : Oui, j'en ai.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Thierry : Je suis au B.a-ba. C'est à l'île de N.. Ça fonctionne un peu comme un self. C'est un self, mais tout est frais, tout est fait maison. J'ai un chef qui a pas mal d'expérience dans des gastronomiques. Il a été chef dans des gastronomiques. C'est pas... Quand on pense self, on pense l'image du self, on pense à la cuisine de self. Là justement on fait vraiment des choses, de la bonne cuisine.

E : C'est le self sur la manière de servir la cuisine, mais la cuisine derrière c'est pas une cuisine de self ?

Thierry : Exactement.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette manière d'être formé à un ami ?

Thierry : Oui c'est... On a des bons profs même des supers. M. Noel est super. Il y a plein de... On apprend bien. Même le premier cours qu'on a fait ici, directement je me suis dit que j'allais faire des cours généraux, et quand on passe d'une première ES à CAP, en gros j'allais me dire : je vais me faire chier. Mais j'ai des cours de pratique où j'apprends plein de choses. Donc oui, je le recommanderais.

E : Et les cours de généraux ça va aussi ?

Thierry : Les cours généraux, pour moi, parce que passer d'une première générale à CAP, c'est comme faire ça... Forcément, c'est beaucoup plus facile, mais sur les matières genre gestion et techno etc., tout de suite, j'apprends des choses.

E : Qu'est-ce qui est le point fort dans ce type de formation ? Qu'est-ce qui serait à améliorer ?

Thierry : Point fort, déjà il y a des supers formateurs. J'ai l'impression qu'on travaille d'assez bons produits. La première fois que je suis arrivé, on a fait de la sole. Tout de suite, je me suis dit... Il y avait quand même des bons produits. On travaille... Enfin, je pense que je trouve la manière... Le seul truc que je reproche c'est qu'on travaille de manière traditionnelle en fait. On fait des plats extrêmement traditionnels, des fiches techniques très traditionnelles, il y a pas... C'est pas... C'est seulement tout juste un peu de modernité, même si je sais qu'il en a qui ne sont pas d'accord.

E : Ce qu'il y a à améliorer c'est ça ?

Thierry : Oui, peut-être.

E : Quel type de rapport vous avez avec les formateurs en générale et en professionnel ? Ce sont des rapports constructifs ou aidants ou conflictuels ? Entre vous et les enseignants ?

Thierry : C'est instructif et même c'est quand on a un prof marrant enfin je sais pas, c'est des profs qui sont des profs qui sont à l'écoute, qui sont drôles. Il y a un contact, on dirait pas qu'il

y a un contact uniquement professionnel. Ça se voit qu'il y a aussi des gens qui aiment leur métier, qui aiment les jeunes plutôt.

E : C'est quelque chose que vous n'aviez pas forcément rencontré avant de rentrer dans cette formation ?

Thierry : Non, pas forcément. C'est pour ça que je suis parti.

E : Est-ce que vous avez des rapports avec les clients et les fournisseurs ici ou dans votre restaurant ?

Thierry : Oui, enfin les fournisseurs, les grossistes ?

E : Oui.

Thierry : Ils arrivent dans la cuisine, on échange deux minutes pour savoir comment ça se passe, si tout est bon. C'est check quoi.

E : Ça vous arrive de faire la réception des marchandises ?

Thierry : Oui.

E : Est-ce que vous avez des relations avec les clients dans votre restaurant ?

Thierry : Moi, pas beaucoup parce que je fais pas souvent le service. Enfin je fais le service, mais c'est un peu compliqué. Mon restaurant, il y a une cuisine qui n'est pas à l'endroit même. On a un laboratoire de production où on fait tout le matin, on met tout en glacière, on part en restaurant en camion et on fait le service. Moi je fais le service, ça m'arrive de servir sinon je fais la plonge, sinon je mets des choses à réchauffer, etc. C'est pas un vrai service à la minute, c'est ça que je veux dire. Donc, j'ai pas vraiment de rapport avec les clients.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisés dans cette formation ?

Thierry : Oui, je saurais pas donner d'exemple. Comment ça ? Considéré ?

E : Oui.

Thierry : Oui, en fait on est pas beaucoup dans les classes, forcément. Alors quand on passe d'une classe de 35 à 12 et c'est des demi-classes en pratique donc forcément on se sent considéré par rapport à une grosse classe. Les profs sont plus proches.

E : Vous me disiez que les profs étaient plus attentifs. Est-ce qu'il y en a d'autres des différences ?

Thierry : C'est incomparable entre des profs qui font des matières générales.

E : Entre le prof du collège et ici ?

Thierry : Si je devais comparer mes profs de lycée général avant et mes profs de généraux, c'est à peu près la même chose. C'est quand même des enseignements qui sont... C'est un programme qu'ils donnent, ça ressemble, mais ce qui change vraiment c'est le côté pratique.

E : Est-ce que ce que vous apprenez ça vous semble utile à titre personnel comme à titre professionnel ? Est-ce que quand vous apprenez un truc vous dites : ok, ça, ça va me servir ?

Thierry : Oui forcément, c'est même... Je... C'est 80% de ma formation, c'est 80% de mon niveau ici. C'est grâce à ici que j'apprends. Là-bas je fais des choses, mais ça reste des choses... Je suis la lignée du restaurant. Je vais pas faire des plats traditionnels, des grosses cuissons, c'est le chef qui s'en occupe. Je pratique pas plus que ça là-bas.

E : En gros, au restaurant c'est les tâches assez simples en termes de technique et c'est ici que vous apprenez des techniques travaillées ?

Thierry : Pas forcément assez simple, mais on a l'impression de s'instruire en le faisant. J'ai des fiches techniques ici et là-bas c'est plus du feeling ce que je fais. J'ai pas à retenir.

E : Si vous deviez résumer ce que vous apprenez au restaurant ?

Thierry : J'apprends la rapidité. J'ai un chef lui, après avoir travaillé dans des grands restaurants avec énormément de pression. Il met pas beaucoup de pression, mais j'ai des timers, faut que je fasse des choses vite, faut que j'emballe, faut que je fasse vite, faut que je fasse mes desserts bien assez rapidement, mais des beaux dessert quand même. Quand faut faire 100 desserts, parce que je fais traiteur aussi voilà des presta, des cocktails etc, donc faut enchaîner, donc je pense que c'est l'efficacité que j'apprends là-bas.

E : Le timer, c'est un chrono ?

Thierry : Oui, c'est parfois pour rigoler.

E : Vous voulez faire quoi à l'issue de votre CAP ?

Thierry : Je pensais aller sur un BP, mais je sais pas ou Bac pro. Ça dépendra.

E : C'est quoi la différence ?

Thierry : BP, c'est brevet professionnel. Moi, je la connais pas très bien la différence. Je sais que BP c'est deux semaines en entreprise et une semaine en cours. L'autre, c'est deux semaines-deux semaines. Je sais que BP, il y a des formations un peu plus spécialisées apparemment.

E : Vous êtes à combien de semaines en entreprise et combien en CFA ?

Thierry : Là, on a deux semaines-une semaine.

E : Deux semaines en entreprise et une en CFA ?

Thierry : C'est ça.

E : Vous avez quel âge ?

Valentine : J'ai 16 ans.

E : Vous êtes en première CAP cuisine ?

Valentine : Exactement.

E : Qu'est-ce que vous avez fait comme formation avant ?

Valentine : Avant, j'ai pas fait de formation. Je sors juste du collège.

E : Vous étiez en troisième générale ?

Valentine : Oui, exactement.

E : Pourquoi est-ce que vous avez choisi l'enseignement pro ? Pourquoi la cuisine ? Pourquoi, l'alternance ?

Valentine : Alors pourquoi l'alternance ? Déjà parce que, de base, je voulais pas faire de l'alternance. Je voulais un lycée hôtelier, mais j'ai pas été prise. Il me restait plus que l'alternance pour ne pas être déscolarisée parce que j'allais avoir mes 16 ans. Et donc je sais pas. J'ai pris l'alternance. J'ai cherché un patron, on m'a pris, j'ai commencé, j'ai bien aimé. Pourquoi la cuisine ? Parce que je rêvais de faire ça depuis toute petite. Donc j'y suis, je regrette un peu. Je me dis t'aurais dû écouter des gens qui disaient : « ça va être dur, tu vas souffrir, tu vas voir ». Au final, je suis assez contente d'être là parce que je me dis ça c'est bien passé, je suis une tête de mule et je suis contente d'être là.

E : Vous connaissiez des gens dans le milieu de la restauration avant de commencer ?

Valentine : Oui, je connaissais des gens rapidement. C'est eux qui m'avaient dit : « tu vas souffrir ». Je souffre, mais je suis contente d'un côté.

E : Comment vous avez su ? Vos parents cuisinaient, vous étiez attirée par ça ?

Valentine : Je vais pas tout raconter parce que c'est un long parcours. En fait, c'est juste que quand je suis arrivée en France, ma maman avant elle cuisinait beaucoup. Elle faisait à manger pour moi, pour mon frère, pour tout le monde. Quand je suis venue en France, dans une nouvelle famille, j'ai continué ça. Ça me faisait penser à elle, sans penser à elle et ainsi de suite.

E : C'est un parcours personnel.

Valentine : Aujourd'hui, mes parents m'ont encouragé. Ils m'ont dit : « Tu veux pas faire à manger ? », « Bah ouais ». Ça me donnait le sourire pour tout le monde et ça me plaisait. Donc j'ai dit pourquoi pas.

E : Vous êtes dans quel type de restaurant ?

Valentine : Je suis dans un bar à vins. Je suis dans une brasserie bar à vins, restaurant chic.

E : C'est de la cuisine traditionnelle ?

Valentine : Oui, plutôt.

E : Comment vous avez choisi le CFA CERFEUIL ?

Valentine : J'ai choisi le CFA CERFEUIL parce que c'est à N.. J'habite à côté là-bas, j'allais pas partir loin pour faire un truc qui était près. Ils m'ont accepté alors j'ai accepté.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette manière d'être formée en alternance à quelqu'un que vous connaissez ?

Valentine : Ouais, ouais.

E : Pourquoi ?

Valentine : Parce que, je lui dirais que déjà on gagne de l'argent. On peut être autonome et puis je lui dirais : « tu sais quoi ? Si t'aimes pas l'école, que tu veux travailler et que tu es bon en quelque chose : fonce ! On a qu'une vie, alors pourquoi essayer d'être à droite à gauche. T'as trouvé, tu y vas. Tu rates, c'est pas grave. Tu peux toujours retomber derrière tu pourras déjà dire que tu as un CAP, quelques années. Tu peux direct aller travailler. Donc oui, je le recommanderais fortement.

E : Pour vous, c'est quoi la différence entre la manière où vous êtes formés ici et la manière dont vous étiez formés en 3^{ème} ?

Valentine : Ici, ils se préoccupent quand même de toi, alors qu'en troisième ils s'en foutaient. Franchement, c'était marche ou crève. Tu comprenais, c'est bien, t'avais ton brevet à la fin de l'année, ils étaient fiers, tu partais et tu avais un bel avenir. Si tu l'avais pas, ils disaient « tu vas redoubler ou tu vas être déscolarisé ». Donc ouais, c'est différent. Franchement, on te prend comme un adulte. En troisième, ils te prennent de haut: « regarde l'autre, elle va pas y arriver ».

E : Pour vous dans cette formation en CFA, c'est quoi le point fort et le point à améliorer ?

Valentine : Le point fort, c'est l'autonomie, tu vis ta vie. Le point faible, je sais pas. Je me suis jamais posée la question. Je sais pas trop.

E : En entreprise, est-ce qu'il y a des choses à améliorer ou au contraire des points très positifs ?

Valentine : En entreprise, pour moi tout est à améliorer, tout est à améliorer. Déjà, au niveau respect que tu sois petite ou grande, le respect. Ils se croient... Ils sont les rois du monde. Ça c'est à améliorer de toute urgence parce que moi j'aime pas ça. Après, sinon non. Ah si, aussi au CFA CERFEUIL les durées. En CAP, tu as 3 semaines sans venir au CFA CERFEUIL. C'est hyper long. L'entreprise, c'est la routine. C'est hyper long, moi j'aime pas ça.

E : Ça vous plaît vous les cours ?

Valentine : Oui, moi j'aime bien. Les cours, c'est là où je brille le plus. Je suis pas la meilleure en entreprise, loin de là, mais la routine... Donc je sais pas... Je suis pas...

E : C'est toujours la même organisation de travail, toujours les mêmes tâches à faire ?

Valentine : Oui, c'est toujours la même chose, ça change pas.

E : Vous faites quoi dans l'entreprise ?

Valentine : Je suis au poste froid : je fais les entrées, les desserts et les tapas. Je veux dire que t'as trois postes à gérer " t'es là, t'es ooouuh", donc voilà. Ça prend un peu la tête, mais bon ça va, je le fais bien.

E : Quel type de rapport avec les formateurs ? C'est des rapports positifs, plutôt aidants ou c'est des rapports conflictuels, plutôt difficiles ?

Valentine : Alors la plupart du temps c'est de très bons rapports. Ils sont hyper sympas. Je les aime tous ou presque. Il y a juste quelques-uns que j'aime pas, mais sinon je les aime tous. Ils sont hyper sympas. Ils nous aident. Ils nous écoutent. Ils prennent le temps. C'est pas comme avant où ils prenaient pas le temps de s'occuper de tes problèmes. Là, ils prennent le temps de s'occuper et tout. Moi, j'adore franchement.

E : C'est pareil en entreprise ? Vous vous sentez bien accompagnés par vos formateurs ?

Valentine : Ça dépend.

E : En entreprise, c'est parce que vous faites pas assez de tâches variées ou parce que c'est pas assez expliqué ?

Valentine : Moi, mon entreprise déjà je l'aime pas, enfin je l'aime plus on va dire. Oui, c'est pas des tâches variées. C'est toujours la même chose.

E : Si vous deviez résumer en un mot ou une phrase le truc le plus important que vous avez appris dans votre formation, ça serait quoi ?

Valentine : Tout. Je veux dire tout. Ils m'ont appris à me débrouiller, à travailler. Je savais pas travailler. Maintenant je sais travailler, je suis organisée. Je sais comment ça se passe en entreprise, donc ouais tout. Franchement, je les remercie.

E : Ça veut dire quoi savoir travailler ?

Valentine : Moi avant, quand je suis sorti du collège je savais pas me débrouiller par moi-même. Je veux dire le monde du travail, je ne connaissais pas. Je pensais pas que ça pouvait être dur et bien en même temps. Ils m'ont mis dans le monde du travail. Sinon, j'aurais dû encore attendre quelques années et me dire et ça va être cool plus tard. Non, je sais que c'est dur. Je comprends maintenant pourquoi nos parents ils se plaignent. Je sais que c'est dur maintenant. Ça m'a appris à grandir plus vite que prévu, mais ça m'a appris à grandir.

E : Quand vous dites plus vite, c'est parce que vous sentez une différence avec ceux que vous connaissez qui sont pas en apprentissage ?

Valentine : Oui. Oui, parce qu'aujourd'hui les amis à moi, je leur dirais : "vas-y, envoie-moi 10 couverts". Ils seraient là : "quoi ? » « Bah, viens, envoie les 10 couverts ». On dit : « ouais, en CAP c'est facile », « envoie-moi 10 couverts et on va voir après ». Donc oui, avant tu me disais ça, j'étais terrorisé et je partais en courant. Aujourd'hui, j'apprends plus de trucs.

E : Vous avez découvert que vous saviez faire un certain nombre de choses.

Valentine : Oui, voilà. Avant je pensais que j'étais nulle et que je savais pas travailler. Maintenant, j'affronte le problème et tout, j'y vais.

E : Ce que vous apprenez, ça vous semble utile ?

Valentine : Oui, pour ce que je fais c'est hyper utile, me dire que j'ai l'impression de connaître des trucs au moins. Avant, j'avais l'impression de connaître que la surface de la cuisine. Maintenant, j'approfondis dans l'iceberg.

E : Est-ce que ça vous semble utile à titre personnel ?

Valentine : Oui, parce que comme ça je peux faire à manger à mes parents, leur apprendre des trucs et tout. Maintenant, ils font : « pas mal la cuisinière », « bah merci, c'est le talent ».

E : Vous voulez votre CAP ?

Valentine : Oui.

E : Vous voulez faire quoi après ?

Valentine : Après, ça dépend. C'est si je peux, je veux continuer en Bac pro. Si je m'ennuie plus tard dans la cuisine, je pourrais changer de métier et tout ça. Je veux continuer en Bac pro même si je sais que ça va être aussi dur, mais je veux continuer en Bac pro.

Lycée professionnel Badiane (CAP Cuisine)

Renaud

Responsable pédagogique, formateur cuisine

E1 : Qui vous êtes, comment vous êtes arrivé là, quel parcours de formation vous avez eu ?

R2 : J'ai un parcours très ... traditionnel en matière de de formation. Donc j'ai un j'ai un CAP cuisine, j'ai un BEP cuisine. Donc j'ai passé ... en ... dans les années en fin des années 70, en Bretagne, ensuite je suis parti à Strasbourg école hôtelière de Strasbourg qui à l'époque était une école assez renommée bon qui l'est toujours, mais ... Donc là j'ai fait un brevet de technicien d'hôtellerie, le bac pro n'existait pas à l'époque le bac techno non plus, c'était BTH à l'époque, et puis c'était une fin en soi c'est-à-dire que on pouvait aller travailler directement c'était un diplôme qualifiant quelque part. Maintenant j'ai envie de dire avec du recul ... j'aurais dû continuer sur un BTS, mais à l'époque c'était pas forcément nécessaire, donc j'ai travaillé ensuite une quinzaine d'années dans le la restauration, traditionnelle gastronomique bon j'ai touché un petit peu à tout. J'ai terminé ma carrière professionnelle sur le terrain dans la région de Béziers ... où je j'avais quasiment les fonctions que j'ai ici c'est-à-dire je manageais une équipe ... assez importante, en fait j'étais responsable de toute l'organisation technique de plusieurs cuisines de restaurants donc au sein de la région biterroise dans plusieurs domaines, domaine de restauration rapide restauration traditionnelle pizzeria, et cætera, et donc je gérais tout ce qu'était achats tout ce qui était matériel recrutement du personnel l'élaboration de cartes, et cætera, bon à un moment donné j'ai voulu donner un sens à ma carrière et bon soit je ... mon objectif c'était peut-être de monter une affaire pour moi et puis au final je me suis plutôt dirigé vers autre chose, au départ j'ai postulé pour rentrer à l'époque Fleury Michon ça vous parle les plats cuisinés donc dans les années 80-90 c'était la vague des plats cuisinés à l'avance et Robuchon d'ailleurs venait de rentrer Joël Robuchon grand chef dans ... dans la mise en œuvre de ces plats cuisinés et il cherchait des responsables techniques au niveau des sites de production et donc j'ai postulé. Et puis au même moment une annonce a retenu mon attention parce que j'étais revenu en plus dans la région « cherche formateur, et cætera apprentis d'Auteuil » bon j'ai dit pourquoi pas. Et voilà que et voilà l'aventure qui a commencé donc à apprentis d'Auteuil donc ça fait 30 ans que je suis ici je suis rentré en 1988. Quand je suis quand on quand je suis rentré ici l'établissement était totalement hors contrat faisant partie d'apprentis

d'Auteuil j'en parlerai tout à l'heure et donc ... au bout de 3 ans environ on est passés sous contrat d'association donc avec l'État donc au contrat ... établissement privé à enseignement catholique.

E3 : Donc début des années 90 ?

R4 : Oui c'est ça 92-93 à peu près. Et donc à cette époque-là on m'a dit « écoute si tu veux rester chez nous il faut que tu te formes pour obtenir un diplôme qualifiant bac+2 » donc j'ai passé mon BTS entre guillemets par correspondance donc je me suis remis dans les études.

E5 : Du coup à l'époque vous étiez enseignant ?

R6 : Alors j'étais formateur on parlait pas d'enseignant on était formateurs on avait un statut complètement différent de ce qu'on a actuellement.

E7 : Un peu comme au CFA en fait ?

R8 : Un petit peu comme un CFA, on était sur des horaires alors 39 heures on avait pas les congés scolaires voilà, mais on dispensait quand même les ... ouais les cours identiques entre guillemets à ce qu'on peut trouver en CFA. Mais on avait pas le même statut entre guillemets en étant hors contrat. Donc ça a duré à peu près ... ouais ... 4-5 ans environ et puis donc je me suis mis aux études donc j'ai passé mon BTS que j'ai eu ... du premier coup et puis l'année suivante j'ai passé un concours Éducation nationale donc ... concours externe parce qu'à l'époque le concours interne était pas ouvert et quand on on ... on postulait pour un concours externe on pouvait postuler pour l'enseignement privé parce que normalement l'externe c'est systématiquement le public, d'accord ?

E9 : Alors vous êtes sur un concours type PLP ?

R10 : Ouais tout à fait c'était un PLP externe. Et donc ... je sais pas comment j'ai fait j'ai eu mon concours la première fois (rires) donc c'était quand même sympa donc voilà, ensuite en 99 j'ai eu l'opportunité de prendre des responsabilités au sein de l'établissement, donc en tant que chef de travaux, et puis 1 ou 2 ans après ils ont enfin ils ont pas créé, mais ils m'ont demandé si je pouvais accepter d'avoir des fonctions d'adjoint, directeur adjoint, tout en continuant à avoir un temps partiel au niveau enseignement puisque j'ai toujours gardé mon contrat mon contrat d'enseignant.

E11 : Alors vous étiez enseignant, chef des travaux et adjoint ?

R12 : Voilà et je et je suis toujours enseignant chef des travaux et directeur adjoint.

E13 : Ça fait beaucoup de casquettes.

R14 : Ouais ça fait beaucoup de casquettes bon après voilà c'est quand je dis que je faisais à peu près la même chose que mon emploi précédent effectivement, j'ai envie de dire

heureusement que j'ai plusieurs effectivement fonctions, plusieurs secteurs dans lequel je travaille parce que bon ... enseignant c'est bien, mais faut pas rester tout le temps dans le même établissement faut effectivement changer, et cætera.

E15 : Et vous faites combien d'heures d'enseignement à peu près ?

R16 : Je fais un mi-temps je suis à 11 heures d'enseignement par semaine donc le reste du temps effectivement me permet de de travailler sur toutes le fonctions que j'ai que j'ai à côté. Donc voilà donc ... moi je suis très épanoui dans mon dans mon travail si je suis là c'est à la fois alors d'une part parce que je suis pas très mobile, mon épouse était sur la région nantaise et travaille à la Caisse d'épargne, et bon la mobilité elle c'est pareil donc voilà on aurait on aurait été mobiles, je pense tous les 2 on aurait on aurait pu bouger donc voilà donc. Et puis je m'épanouis totalement dans dans le projet le projet d'Auteuil, donc projet d'Auteuil qui ... vous avez échangé avec M. D [l'enseignant de cuisine] sur apprentis d'Auteuil ?

E17 : Pas vraiment non.

R18 : Donc apprentis d'Auteuil c'est une fondation qui existe depuis 150 ans qu'a été créée en ... à la fin de la guerre de 1870 la Commune, donc un prêtre qui a accueilli qui a commencé à accueillir des enfants des rues des orphelins.

E19 : C'est celui dont le portrait est ... ?

R20 : Non. Ca c'est après. Et donc l'abbé Roussel en fait tout en les accueillant a décidé de les former, donc au départ ils étaient une dizaine et puis menuiserie charpentier, et cætera. Et puis donc c'est une fondation qui a périclité un petit peu et après la guerre 14-18 elle était vraiment un petit peu au fond du trou le père Brottier, avec la belle barbe, a repris la fondation et lui a redonné quelque part une dynamique, bon il est mort dans les années 40 à peu près je crois ou avant et donc c'est une fondation qui a qui a qui a persisté entre guillemets et qui est qui est devenue maintenant celle qu'elle est, alors j'ai un petit papier parce que souvent j'oublie entre guillemets (bruits de tiroir) Je fais souvent des rendez-vous d'admission et j'aime bien donner les chiffres-clefs de la fondation c'est important, c'est 230 établissements et dispositifs. Donc quand on parle d'établissements c'est les établissements de formation donc de du primaire même de la maternelle voire des crèches jusqu'à des lycées professionnels ou des collèges lycées professionnels, pas d'enseignement général uniquement des lycées professionnels, des centres de formation pour apprentis, mais aussi continue pour les adultes, des dispositifs un petit peu particuliers par exemple au sein de l'établissement on a un dispositif une plateforme de rescolarisation pour des élèves qui sont en décrochage scolaire.

E21 : Ah c'est PIEC ?

R22 : Le PIEC voilà. On a également un dans le cadre du CFC une formation les jardiniers d'Auteuil on accueille donc des jeunes adultes qui sont en en recherche un petit peu de de formation donc là on les forme au métier au métier de l'horticulture, et puis il y a également des MECS Maisons d'Enfants à Caractère Social qui eux sont financés une grande partie par l'aide sociale à l'enfant et puis après plein de dispositifs enfin voilà. C'est 27 000 jeunes accueillis, on doit être à 30 000 maintenant et c'est quasiment 6 000 ... on doit être à peu près 6 000 personnels à peu près au sein de tous les établissements. Et puis 72 formations du CAP au BTS. Donc c'est une formation qu'est quand même assez importante en France qui ... c'est un petit peu dommage, mais qui prête à être connue parce que de temps en temps on a des on fait un peu de on fait un peu de pub à la télé je sais pas si vous avez eu l'occasion ? On est implantés dans quasiment toutes les régions de France. De manière assez importante en région parisienne, mais également aussi à l'outre-mer, donc dans les dans les départements notamment à Mayotte à la Réunion Guadeloupe et Martinique, et puis on a également un service un développement à l'international où on est dans le cadre de de projets humanitaires de projets comment dire d'aide à la au développement, d'accord ? Donc apprentis d'Auteuil c'est principalement accueillir des jeunes avec des problématiques alors je dis plus en difficulté parce que difficulté ça veut rien dire, des problématiques qui peuvent être de l'ordre scolaire, qui peuvent être d'ordre familial et puis social également donc quand on parle de social ce sont souvent des jeunes qui sont souvent placés par l'aide sociale à l'enfant par exemple, familial c'est des jeunes issus de familles monoparentales par exemple, des parents en séparation, mais aussi familial des jeunes, des enfants qui ont été adoptés où l'adoption s'est pas forcément bien passée et puis également des problématiques scolaires des jeunes qui sont en problématique handicap aussi, alors quand je dis handicap c'est dyslexie, et cætera, donc voilà un petit peu le profil de jeunes, alors ça ne veut pas dire que 100 % de nos jeunes sont issus de ces problématiques, on a des jeunes qui ont des petites problématiques scolaires dans le cadre parfois de décrochage parfois de niveau scolaire par exemple. Donc voilà et le projet d'Auteuil se résume en 4 verbes importants, accueillir on essaye d'accueillir tant bien que mal tous les jeunes qui nous sont proposés accueillir aussi sans jugement de de religion, et cætera, la fondation d'Auteuil est une fondation catholique donc on aura ici des musulmans on a des athées on a on a des catholiques on a des ... des hindous aussi donc voilà là-dessus ... Ensuite, éduquer donc éduquer c'est redonner un sens un sens à sa vie redonner des règles parfois remettre debout des jeunes qui sont un peu cassés par leur vie, leur vie d'adolescents ou des jeunes qui en collège ou en primaire ont rencontré des grosses difficultés ça peut être du

harcèlement aussi, mais qu'ont souvent été laissés un petit au fond de la classe et qui on leur a toujours dit « toi t'es nul de toute façon tu feras rien de ta vie, et cætera ». Voilà et puis former ici on forme aux métiers de la restauration.

E23 : Ah y a que restauration ici ?

R24 : Que restauration ici.

E25 : Et le petit module horticulture ?

R26 : Alors c'est indépendant du lycée hôtelier en fait. Je vous parlerai des différents établissements qu'il y a dans l'entité ici. Et enfin insérer donc s'engager à bien préparer l'insertion socioprofessionnelle de nos jeunes, pas simplement le côté le côté professionnel, mais aussi voilà en faire faire des hommes debout, des femmes debout qui soient responsables autonomes et qui puissent s'insérer dans la vie voilà. Donc voilà un petit peu comment est résumé le projet d'Auteuil que l'on implique tant bien que mal tous les jours tous les jours de de quand on accueille effectivement quand on accueille nos jeunes.

E27 : Est-ce que vous avez des services ou des professionnels qui sont spécifiques pour répondre à ce projet d'accueillir des jeunes en difficulté ?

R28 : Alors ... tout d'abord dans ici au départ ça s'appelait la maison D., donc qui au départ était un établissement qui accueillait, mais qui formait aussi donc maintenant cette entité entre guillemets dans cette entité on retrouve plusieurs établissements, donc le lycée professionnel hôtelier, on a également le PIEC donc le pôle d'insertion et de rescolarisation, on a un centre de loisirs également tous les mercredis on accueille des petits enfants. On a également une congrégation de sœurs indiennes qui sont présentes dans l'établissement. Et puis on a également un lycée agricole, mais qui est à l'extérieur de du site, qui était au départ ici c'est-à-dire qu'au départ on formait aux métiers de la restauration et aux métiers du cheval, d'accord ? Donc là ça a été délocalisé sur Bouaye. Et puis on a également un internat un internat on accueille à peu près 70 élèves qui proviennent de l'établissement ici et de Bouaye. Et on a également une maison d'enfants à caractère social, voilà. Donc tout ça fait que effectivement on a des professionnels à la fois de la formation, donc toute l'équipe enseignante, mais aussi des professionnels de l'éducatif donc qui sont effectivement au niveau de l'internat, mais également au niveau d'autres services la vie scolaire par exemple, et puis également au PIEC, mais également au niveau de la maison à caractère social. On a également une psychologue au sein de l'établissement qui effectivement a en charge ces élèves qui relèvent de problématiques. Après les enseignants au départ n'ont pas une formation entre guillemets pour accueillir ce public en difficulté, au demeurant je vous dirais que quasiment tous les établissements

maintenant reçoivent des élèves avec des profils comme on les a, nous on en a peut-être un petit peu plus que les autres, mais dans tous les cas tous les établissements lycées professionnels on travaille on travaille assez en partenariat avec Bougainville Nicolas Appert et puis d'autres établissements privés Sainte-Anne SN et on fait des échanges de de bons procédés souvent « j'ai un jeune qui va ... ça se passe pas bien est-ce que vous voulez le prendre ? » voyez donc voilà. Je pense que on a ... de pouvoir suivre des formations qui nous sont proposées par l'enseignement catholique pour effectivement toutes ces prises en charge d'élèves en difficulté, mais on se forme sur le terrain quelque part, voilà c'est au quotidien.

E29 : Alors je comprends pas bien les différences entre sous contrat, hors contrat ?

R30 : Alors en fait en fait un enseignant ... quel que soit s'il veut enseigner dans le public ou dans le privé il peut rentrer il peut rentrer en tant qu'enseignant sans avoir de de de concours c'est-à-dire ... un établissement ne trouve pas de maître contractuel peut embaucher quelqu'un qui a les diplômes requis pour enseigner, c'est le cas chez nous on a quelques profs qui ne sont pas encore contractualisés, l'objectif quand même quand on rentre dans l'enseignement c'est véritablement de se contractualiser au bout de 3 ans effectivement d'enseignement.

E31 : Au bout de 3 ans d'enseignement, on peut avoir une contractualisation ?

R32 : Non il faut il faut se préparer à un concours, tant qu'on a pas le concours on obtient pas de contrat définitif en fait. Et une fois que les enseignants sont contractualisés ils sont sur leur poste entre guillemets et après effectivement s'ils veulent changer d'établissement chaque année il y a ce qu'on appelle un mouvement des profs et les profs celui qui veut partir il va se mettre au mouvement donc son poste va être libéré et puis il va regarder ... alors libéré, mais souvent il y a un terme libéré, mais sous ... s'il trouve pas de poste il peut garder son poste, vous voyez ce que je veux dire ? Je sais plus, y a un terme, je me souviens plus. Et donc il peut postuler sur un établissement qui effectivement recherche un enseignant. Donc voilà en fait voilà 2 types d'enseignants, les enseignants effectivement sous contrat et ceux qui sont ce qu'on appelle en DA délégation auxiliaire. Donc ça veut dire qu'eux ils sont sur un ils sont même pas sur un CDI ils sont sur alors un CDD pardon, ouais ils sont sur un CDD c'est-à-dire que leur contrat dure 1 an c'est-à-dire de septembre à septembre, et ça veut dire que ... parfois enfin normalement début juillet ils savent qu'à la rentrée ils auront leur poste, mais parfois ça peut arriver que 1 semaine avant la rentrée ils savent pas s'ils vont être sur leur poste ou pas.

E33 : Et du coup ces gens qui sont hors contrat c'est vous qui les recrutez ?

R34 : Oui, en fait souvent la plupart du temps ce sont des recrutements des candidatures spontanées et puis c'est aussi nos collègues enseignants qui ont suivi des formations

pédagogiques, actuellement enfin ça fait un petit moment qu'on travaille avec une formation pédagogique qui forme des formateurs en fait, pour obtenir un niveau bac+2 pour permettre effectivement à ces gens-là après de rentrer dans l'enseignement, et j'ai eu quelques enseignants qui ont suivi ces formations et qui ont toujours des contacts avec certaines personnes et ça permet comme ça de recruter des personnes qui ont peut-être déjà venues ici en stage, moi je sais que j'ai recruté j'ai 3 enseignants ils suivaient ces formations ils sont venus en stage bon ça a matché quelque part et ensuite donc je les ai recrutées.

E35 : Donc il y a du réseau ?

R36 : Ah oui on travaille essentiellement en réseau, après on reçoit des quantités de candidatures spontanées bon voilà, mais souvent c'est du réseau.

E37 : Et du coup l'école telle qu'elle existe ici elle a été ouverte ...

R38 : En 1986, donc en fait c'est ... la fondation alors fonctionne toujours, mais a une époque le budget de la fondation c'était quasiment 70 % de dons. La fondation d'Auteuil fonctionne toujours avec un certain son budget représente un certain pourcentage de dons. Là on doit être plutôt à 50 % que 70 %, si on avait pas les dons je pense qu'on ne pourrait pas survivre quelque part.

E39 : Et c'est des dons d'entreprises, des dons personnels ?

R40 : Alors dons personnels c'est du don d'entreprise, quand l'ISF existait on avait on bénéficiait de ...

E41 : Oui en tant qu'association ?

R42 : Voilà. Et puis on fonctionne aussi avec la taxe d'apprentissage bien sûr comme dans beaucoup d'établissements puis du mécénat d'entreprise on fonctionne beaucoup ouais.

E43 : La taxe d'apprentissage ça marche bien ?

R44 : Ouais sauf que là on a les nouvelles réformes font qu'on va quasiment diminuer de moitié. Ouais donc ça c'est ...

E45 : Vous étiez à combien de pour cent du budget à peu près ?

R46 : Alors je sais plus ... ça représentait alors le pourcentage ... je veux pas dire de bêtises ...

E47 : A la louche, c'est pour me rendre compte de l'extérieur.

R48 : C'était 20 % je crois. Non attendez c'est pas ça, la taxe d'apprentissage auparavant ... on bénéficiait de 20 % ... et là on tourne à 13 % enfin je sais qu'on a une grosse diminution effectivement de, en fait la taxe d'apprentissage sert essentiellement à financer donc tout le matériel tout le comment dire le mobilier et une partie du fonctionnement de l'établissement pas intégralement quoi, donc voilà. Et puis bon à côté on a effectivement on a les financements

de l'État donc sous couvert de déjà le financement des salaires des enseignants bien sûr, mais aussi la région la région qui paye effectivement les dotations ...

E49 : Oui en tant qu'organisme de formation professionnelle ?

R50 : Tout à fait ouais.

E51 : Et y a une participation des élèves ou des familles ?

R52 : Des familles bien sûr ouais, y a une demi-pension ou une pension complète.

E53 : Et les frais de scolarité c'est quel montant à peu près ?

R54 : Alors ... tarifs 2019-2020 un externe va payer 930€, un demi-pensionnaire 2000€ et un interne 3000€ par an.

E55 : Et y a un tarif social, un quotient familial ou quelque chose comme ça ?

R56 : Y a pas de quotient familial par contre apprenti d'Auteuil et c'est pour ça que je disais que si on avait pas apprentis d'Auteuil on aurait du mal à fonctionner, aide à un certain nombre de familles qui sont effectivement en précarité quelque part. Y a des jeunes qui sont aussi boursiers bien sûr et puis on a des dotations comme ça pour aider les familles par exemple quand on organise des séjours pédagogiques souvent y a des, comment dire, des frais que l'on demande en plus y a des familles qui sont un petit peu ... en justesse budgétairement donc voilà y a des y a des aides qui sont prêtes effectivement ...

E57 : Je trouve que c'est toute la problématique des établissements qui ont un public à caractère social entre guillemets, c'est que du coup quand on est privé il faut bien équilibrer le budget et d'un autre côté on a des gens qui n'ont pas forcément ...

R58 : Et puis on a des gens qui payent pas, on en a pas mal qui payent pas donc à un moment donné ... (soupirs) bon on doit vivre nous aussi donc il faut pas que ça influe sur le budget d'un établissement quelque part, mais bon c'est comme ça.

E59 : Et du coup en cuisine ils me disaient aussi qu'il y avait des choses comme la vente par exemple des barquettes ?

R60 : Alors en fait en fait on ... on essaie au maximum depuis quelques années d'autofinancer entre guillemets un certain nombre de de projets, séjours pédagogiques par exemple donc on va par exemple organiser une soirée à thème où on va se faire offrir des produits et puis les sommes récoltées vont servir effectivement à financer une partie une partie de voyage, là cette année par exemple on a vendu, on a fait du jus de pomme, on a dû faire on a fait 1 000 ou 2 000 litres de jus de pomme je crois donc c'est du travail, mais quelque part c'est aussi une source de financement ... les chocolats enfin voilà on essaie de trouver tous les moyens possibles pour récupérer de l'argent c'est important et puis ça permet aussi à la fois l'investissement des

enseignants dans le projet et puis aussi des élèves parce que au moins ça tombe pas tout cru quelque part ils se sont investis pour effectivement partir en voyage.

E51 : Et par exemple quand ils font des assiettes comme là pour les examens qui sont pas servies en salle ça devient quoi ?

R52 : Alors là là par exemple y a eu des des barquettes qui ont été faites, ça je je commercialise au niveau du personnel donc ça représente des petites sommes bon c'est juste à une époque à une époque comment dire on distribuait ça au niveau du self-service sauf c'était compliqué dans la gestion ... y a des normes à respecter au niveau hygiène refroidir étiqueter blablabla ... Donc les profs étaient pas forcément très très ... réglo par rapport à ça donc le chef à un moment donné a dit « stop on arrête j'en ai un peu ras le bol de récupérer les restes » donc on a mis ça en place depuis 7-8 ans à peu près bon. Et on a quand même un peu de pertes malgré tout parce que c'est des gens je réussis pas forcément vous voyez c'est moi qui vends ça aussi donc vous voyez les petites casquettes (rires) Donc voilà à un moment donné, mais bon dans l'ensemble on a pas trop trop de pertes c'est important.

E53 : Je me demandais parce que par exemple au Cerfeuil ils me disaient qu'ils donnaient à une association et c'est pas tous les métiers comme ça, tous les métiers ne produisent pas on va dire ...

R54 : Oui oui. Mais c'est vrai que ça arrive ça ... y a des établissements effectivement qui donnent à qui donnent aux Restos du Cœur par exemple sauf que nous on a des tellement petites quantités que ...

E55 : Oui ça fait des petites quantités, c'est ce que j'ai vu dans les cuisines. Et en fait là vous avez qu'une section de CAP en 2^e année ?

R56 : Alors en fait on a à peu près 150 élèves dont à peu près une trentaine d'apprentis, en lien avec le Cerfeuil c'est-à-dire que on a on ne peut pas ouvrir une formation en apprentissage sans avoir un CFA de référence et actuellement notre CFA de référence c'est lié au Cerfeuil. Donc on a à peu près 15 euh 30 apprentis, demi-section 1^{ère} année une demi-section 2^e année et après on a 5 ... 2 4 6 attendez je dis des bêtises 2 4 6 8 ... oui c'est ça 8 demi-sections donc de CAP 1^{ère} année, donc on a une demi-section en ... en cuisine et en service, en CAP la même chose donc ça fait 4, oui en fait on a 5 classes 5 classes donc ça fait 10 demi-sections, donc 2 classes de CAP et 3 classes de bac pro, et l'année prochaine à la rentrée prochaine on va augmenter la capacité des cuisiniers des CAP cuisine parce qu'on a beaucoup de demandes, donc on a eu la on a eu la chance d'avoir l'autorisation donc on aura plus que on aura plus 12 cuisiniers en

CAP, mais 24 donc on aura 2 groupes de cuisine en fait donc on aura on aura une section et demi de CAP en fait en 1^{ère} année.

E57 : Et la cuisine c'est un diplôme qui est très demandé, qui marche bien ?

R58 : Oui oui c'est c'est un métier en tension, y a y a quand même une grosse demande, les besoins sont pas couverts entre guillemets largement même j'ai envie de dire. Ça veut dire que y a plein d'autres structures de formation qui se greffent pour former des jeunes effectivement rapidement dans le cadre de la formation continue dans le cadre de la formation pour adultes par exemple. Voilà je pense à Henriman par exemple qu'est un organisme de formation pour adultes qui alors qui forment pas des diplômes comment dire ... qui forment des diplômes qualifiants, mais pas diplômants c'est-à-dire ils font ce qu'on appelle des CQP.

E59 : Des titres pros quoi ?

R60 : Des titres pros ouais, certifications de qualification professionnelle en fait. Donc y a plein plein d'organismes comme ça qui en parallèle effectivement forment des des personnes qui sont en reconversion professionnelle par exemple ou qui sont en recherche effectivement d'une réorientation professionnelle, mais ... On a on a on a eu pendant très très longtemps très très mauvaise image la restauration ... métier difficile les horaires pas bien payé effectivement, et puis on a une espèce de remontée un peu grâce au côté médiatique qui a redonné envie à certains jeunes de faire ce métier, et puis par contre c'est les métiers de salle qui sont un petit peu en dévers c'est-à-dire que ... souvent on entend dire « pfff y a besoin de se former pour servir un client » alors si quand on va travailler dans un gastro, mais quand on voit nos nos petits jeunes en CAP 1^{ère} année eux leur objectif c'est pas d'aller travailler dans un gastro c'est d'aller travailler dans une pizzeria ou d'aller travailler dans un restaurant à thème par exemple ... voilà c'est ce que c'est leur objectif ou travailler dans un hôtel par exemple être polyvalent, et cætera. Donc ... le gastro ça représente quoi 2-3 % des jeunes formés et encore donc voilà.

E61 : Et en terme d'insertion, vous avez un suivi après ?

R62 : Alors tant bien que mal c'est difficile, les jeunes donnent peu peu de nouvelles ... Soit ils en donnent rapidement sur les 1^{ères} années de leur sortie et puis après y a un trou et quelques années plus tard on on a effectivement des nouvelles, mais ... c'est étonnant ils donnent pas trop de nouvelles.

E63 : Ouais c'est très ponctuel ?

R64 : Ouais voilà. Alors ceux qui restent dans la région on les on les voit pas mal et puis y en a qui partent la la restauration c'est un métier mobile les gens vont travailler ailleurs que ce soit à l'étranger ou en France donc souvent ... Alors pendant un petit moment alors on a un service

insertion dans notre à la fondation, mais ... (soupirs) il a bien marché pendant quelques années chez nous, mais actuellement on a plus de responsable. Donc si on a pas une personne qui prend ça, parce que c'est du travail faire des recherches tout ça, ça va un petit peu, alors c'est vrai qu'on se sert pas mal des réseaux sociaux pour savoir un petit peu où sont les gens les personnes ... mais encore une fois on a du travail à faire là-dessus par rapport au suivi après savoir un peu ce qu'ils deviennent.

E65 : Et y a une demande de la part des jeunes vis-à-vis du service insertion pour trouver du travail ?

R66 : Alors à une époque quand quand la personne était en poste c'est elle qui proposait effectivement des postes, de moins en moins ... de moins en moins ... On travaille de plus en plus avec des avec des des ... établissements de ... de comment dire des agences d'intérim, sur la région nantaise on a par exemple Réseau 44, on a également Abalone qui se sont spécialisés dans les métiers de la restauration donc ça nous arrive cette année on a fait un forum des métiers où on a fait venir effectivement des professionnels, mais aussi on les a fait venir aussi pour qu'ils se présentent et qu'ils donnent effectivement envie aux élèves de se tourner vers eux pour pour démarrer j'ai envie de dire leur leur première expérience professionnelle.

E67 : Vous avez un réseau des anciens élèves ou quelque chose comme ça ?

R68 : Plus ou moins ouais. Plus ou moins, c'est le service d'insertion apprentis d'Auteuil.

E69 : Ah oui c'est ça. C'est vrai que le fait qu'il y ait pas de personne pour coordonner ça doit pas aider.

R70 : Ca je m'occupe pas de ça (rires) Nan nan, mais c'est vrai que c'est c'est c'est pas mal de travail.

E71 : Le fait d'avoir des jeunes qu'ont des profils différents et des difficultés aussi est-ce que ça peut compliquer l'insertion, peut-être que les attentes des professionnels sont pas forcément ça ...

R72 : Pas toujours. Vous savez souvent un professionnel lui quand il va, j'ai envie de dire la la ... la première comment dire le démarrage de l'insertion il commence à l'école quand ils partent en stage moi c'est ce que je dis souvent « voilà ça y est vous démarrez vous commencez à vous préparer au moment au moment du travail quelque part ». Donc qu'est-ce qu'il va attendre le le maître de stage qu'il soit à l'heure qu'il soit bien habillé sympa ... techniquement parlant il va apprendre au fur et à mesure il a pas besoin de quelqu'un qui roule des mécaniques « moi je sais » voilà. Et puis on se rend bien compte que nos petits jeunes et bien voilà ils ont ces ils ont

ces ces ... ces compétences quelque part. Ils sont à l'heure ils sont sympas ils font de leur mieux, et cætera, voilà. Donc même si parfois ... c'est aussi ce qu'est aussi important quand je dis ça c'est de bien choisir de bien cibler entre guillemets l'entreprise, si vous avez un gamin dans un gastro alors qu'effectivement il est en difficulté à l'école il va se planter quoi, alors que si vous trouvez un établissement ... de petite envergure avec un avec un ... un environnement un peu familial, et cætera il va bien se sentir il va être en confiance, et cætera.

E73 : Du coup vous essayez d'orienter les stages ?

R74 : Voilà. Alors même si même si je leur demande toujours de faire les démarches, parce que là aussi c'est c'est je me prépare je prends mon petit CV je téléphone je prends mon téléphone je me déplace avec mes parents, et cætera. Voilà certains on les on les aiguille quand même on les aiguille en disant « attention tu vas ... [inaudible] Michelin. Peut-être l'année prochaine voire dans 2 ans, mais quelque part ... » donc on les accompagne. Les enseignants sont chargés quelque part du suivi en entreprise durant les stages donc voilà c'est aussi notre rôle de d'accompagner les les élèves pour leur la réussite dans leur formation et notamment en entreprise.

E75 : Et au niveau du recrutement comment ça se passe ? Est-ce que vous avez des critères excluants ?

R76 : Alors journée portes ouvertes ça c'est la première chose. Deuxième chose moi je me déplace dans les collèges plutôt environnants bassin sud Loire quelque part, plutôt privés puisque ce sont eux souvent qui nous sollicitent. Et puis ... après dans la dans le profil des jeunes accueillis entre guillemets, donc les jeunes sont reçus par soit moi soit le chef d'établissement ... on a pas de critères de comment dire comme vous disiez ... Alors la la sélection quelque part déjà alors elle va se faire quand même par rapport au niveau scolaire, « j'veux faire un bac pro » « bah non t'as vu les notes que tu as, tu vas plutôt faire un CAP » alors au collège ça se passe pas très très bien. Et puis pour certains qui nous interrogent sur leur profil sur leurs caractéristiques, que ce soit scolaires mais aussi personnelles, ils viennent en stage une journée, ici au sein de l'établissement comme ça on va les rencontrer on va les mettre en situation professionnelle, en cuisine en salle, et puis on va on va voir un petit peu comment ça fonctionne, ceux qui demandent l'internat ils vont passer une nuit à l'internat, et puis c'est là qu'on va effectivement poser ... poser les choses ... bon c'est arrivé d'avoir des gamins qui venaient en stage qui mettaient le bazar quoi qui ... au bout de 5 minutes on connaît tout le monde qui vous répond qui veut pas bosser, et cætera, bon à un moment donné on lui dit on dit à la famille « écoutez votre enfant il est bien gentil, mais il veut faire la cuisine, mais bon ça va

pas le faire quoi » donc on ... même en étant un établissement qui qui essayons d'accueillir tout le monde on se permet parfois de de refuser certains certains profils. Profils handicap parfois avec des des handicaps lourds ça nous est arrivé. On a on a 2 jeunes autistes au sein de l'établissement enfin des maladies ... Gisberger comment on ...

E77 : Asperger ?

R78 : Asperger. Bon. Au départ ça fait un peu peur.

E79 : En cuisine ?

R80 : En cuisine. Mais ... C'est difficile en cuisine, mais au niveau enseignement général tout ça voilà. Donc voilà on a des effectivement des jeunes qui ont des des problématiques un petit peu lourdes, mais voilà on arrive, par contre parfois les parents nous cachent les ... établissements précédents nous cachent la vérité les services sociaux nous cachent la vérité et parfois on a des mauvaises surprises, l'an dernier on a été obligés de se séparer d'un jeune qui ne ... qui n'avait pas du tout le profil pour être chez nous quoi quelque part, il arrivait d'un ITEP enfin voilà, donc on a été obligés de le diriger plutôt vers une formation qui soit pas une formation de de de service à table, mais plutôt de ... d'aide à la personne enfin voyez enfin de plutôt comment dire travailler dans une maison de retraite vous voyez voilà. (silence), Mais tant bien que mal, puis bon parfois on a pas peur on ... on tente le coup et puis si on voit qu'on y arrive pas ben voilà on ... mais c'est toujours un échec quelque part quand quand on accueille un jeune et qu'on peut pas effectivement aller au bout de au bout des choses, au niveau des MECS par exemple, en règle générale alors tous les jeunes qui sont à la MECS, Maison d'Enfants à Caractère Social, ne sont pas tous scolarisés ici, donc là ... y en a peut-être ... entre 5 et 10 % donc c'est pas beaucoup.

E81 : Y en a combien dans la MECS ?

R82 : Ils sont à peu près une centaine de jeunes, je crois. Ouais donc on est à peu près ouais quand je dis 5-10 % ouais c'est même 5 %.

E83 : Ouais donc vous avez 5 jeunes en fait ...

R84 : Ouais pas plus. Et donc des jeunes que l'on on garde toujours des places et souvent les jeunes qu'arrivent des services sociaux ... des jeunes qui sont placés des jeunes qu'arrivent de la région parisienne avec des profils ... de quartiers difficiles.

E85 : A qui sont délocalisés pour ...

R86 : Qui sont qui sont délocalisés. Pour des raisons ... sécurité, mais aussi l'enlever l'environnement familial, et cætera, des jeunes qui ont été déscolarisés et bien souvent ... paf on les on les on les recrute et hop on les met en classe sans veiller à se demander comment ça

s'est passé avant, et cætera, forcément ça marche pas quoi y en a certains ça marche, mais d'autres ... Ou des jeunes qui sont qui sont aussi qu'arrivent chez nous par défaut. « Tu sais pas quoi faire bah tiens tu vas faire cuisinier tu verras c'est super »

E87 : Du coup est-ce que vous avez des problèmes d'absentéisme ou de gens qui arrêtent complètement ?

R88 : Ouais. Alors ça arrive. Ça arrive qu'on qu'on arrête des formations à cause du décrochage scolaire ... ils l'ont été précédemment alors ça continue ou alors au contraire ils l'étaient précédemment et là ils ont retrouvés le goût de l'école donc quelque part ils sont dans leur projet. Absentéisme ouais ça arrive, parce que des jeunes sont ont des problématiques lourdes aussi au niveau des addictions par exemple, là on a 2 2-3 jeunes qui souffrent d'addictions et tant qu'ils auront pas entre guillemets réglé leur problème perso (bruit de bouche) ils arriveront pas à à suivre une scolarité normale. On a un jeune du PIEC qu'est arrivé chez nous y a ... y a 3 mois, moi j'ai enfin quand je dis je viens de m'en séparer il est passé en conseil de discipline la semaine dernière on lui a dit « t'es réglo parce que sinon ... » donc depuis la semaine dernière il est arrivé 10 fois en retard donc ce matin on a décidé d'arrêter avec lui quoi. Voilà on le lâche pas il est il va être en stage jusqu'au mois fin fin juin et puis après il part en apprentissage l'année prochaine, mais voilà, mais parfois on on arrête ... on essaie de trouver éventuellement une autre solution dans un autre établissement, mais encore une fois ...

E89 : Oui parce que là sur la promo de CAP 2^e année M. V. me disait qu'il y en a certains qu'allaient revenir pour leur CCF et qui là étaient en stage ?

R90 : Ouais qu'étaient en mise à pied. Qu'étaient en mise à pied parce qu'ils ont parce qu'ils ont dépassé les bornes, ils sont passés en conseil de discipline, j'en ai 2 là, 1 en salle 1 en cuisine, ils sont passés en conseil de discipline y en a 1 cette année l'autre l'an dernier, celui qu'était en salle, on a (souple) on l'a porté quand je dis à bout de bras c'est à bout de bras, et et lors du séjour pédagogique qu'y a eu y a 15 jours ils ont mis le bazar, mais un gros bazar donc voilà à un moment donné ça va bien quoi. Donc ... on les laisse pas tomber on aurait pu dire « stop vous vous débrouillez » ils sont ils sont inscrits à l'examen donc on peut pas les laisser pas tomber donc ils ont passé leur CCF et puis et puis voilà.

E91 : Donc en fait vous faites un accompagnement presque externe ?

R92 : Oui oui on leur on leur donne des cours, et cætera de manière à ce qu'ils soient, mais les choses étaient claires au départ. On avait dit « si vous dépassez les bornes on arrêtera » les parents étaient au courant. Donc voilà.

E93 : Et vous avez beaucoup de jeunes qui sont sous cette forme d'externat ?

R94 : Non, non, non. Non non non. Ça se passe souvent en fin d'année. En fin de formation, des jeunes qui (sourir). En bac pro par exemple là, cette année pas trop un petit peu, mais les années précédentes des jeunes on disait bon allez ils venaient plus en cours ou ils viennent à la carte donc à un moment donné voilà on est pas on est pas un hôtel on est pas un restaurant, donc on leur disait « bon ok. Tu vas venir uniquement pour tes CCF, tu révises chez toi et puis ... » Ca fait du bien pour tout le monde, lui les autres élèves et les professeurs.

E95 : Et c'est des jeunes en général qui arrivent à décrocher leur diplôme ?

R96 : Ouais, ouais, ça arrive. Ouais ouais tout à fait.

E97 : Est-ce que vous avez des taux de réussite au CAP ?

R98 : Ouais, ouais on est ... j'ai envie de dire alors j'ai envie de dire alors je vais pas dire chaque année on est à 100 %, mais il suffit qu'on ait 1 élève qui n'ait pas son examen bon on descend ... mais on peut on peut dire qu'on est sur des pourcentages qui sont proches de 100 % ouais. Alors pourquoi pourquoi, parce que en CAP on est on est en CCF en contrôle en cours de formation, donc un jeune qui qui n'a pas son CAP ... absentéisme stage raté voilà c'est principalement ça. En bac pro bon ça peut être ... le niveau scolaire niveau scolaire puisque y a des épreuves y a du CCF du contrôle en cours de formation, mais y a aussi du ponctuel français histoire-géo voilà. Mais c'est souvent lié à ça, des stages qui sont pas bien passés puis de l'absentéisme, mais voilà en règle générale on est proche des 100 % quelque part.

E99 : Ouais à partir du moment où ils se présentent au CCF, qu'ils ont fait des stages et qu'ils ont globalement compris le métier ça passe quoi ?

R100 : Ouais ouais honnêtement ouais tout à fait.

E101 : Est-ce qu'il y a un lien facile avec les parents ?

R102 : Ouais, alors c'est notre ... c'est un de nos ... leitmotiv objectifs c'est vraiment de de ... d'impliquer d'impliquer les parents dans la formation des jeunes, de de leurs enfants. En fait ce qu'il se passe c'est que bien souvent ils ont suivi leur jeune jusqu'au collège et puis après souvent c'est (silence) ... ou alors « je peux plus donc débrouillez-vous ». Donc nous on est on est vraiment à cheval sur le le ... l'accompagnement et puis la relation avec la famille prof principal notamment c'est vraiment son rôle. Donc y a vraiment beaucoup de rencontres qui sont mis en place début d'année scolaire durant l'année, mais aussi des rencontres ponctuelles dès qu'on a un souci avec un jeune le l'enseignant va contacter les parents pour une rencontre et pour qu'on puisse mettre en place éventuellement un parcours un emploi du temps adapté, et cætera. Malheureusement malheureusement on a beaucoup de ... je viens de le dire y a beaucoup de parents qui « j'peux plus donc allez-y débrouillez-vous » ils nous voilà ... ils nous

rejettent entre guillemets l'éducation ... et nous à un moment donné on dit aux parents « attendez c'est pas notre rôle, vous devez jouer votre rôle de parents, nous on fait tant bien que mal ce que l'on peut, mais ... » C'est difficile c'est difficile, surtout ... des familles où y a du conflit, conflit familial entre le les les parents et l'enfant. Moi je vois par exemple y a des jeunes, le jeune qu'est en ... actuellement CAP qu'est en addiction plus plus avec la maman ça va, mais avec le papa c'est très difficile, donc comprenez- bien qu'à un moment donné on peut pas prendre la place d'eux quoi, c'est clair.

E103 : Y a quand même un truc qui m'a frappée, c'est que par rapport à d'autres établissements que j'ai faits sur ce type de formation, y a pas tant que ça de MNA ?

R104 : Alors cette année ... cette année on en a pas beaucoup, vous seriez aller voir nos apprentis cette 2^e année y a ... 75 % de de MNA ... En fait ... on a eu des on a été échaudés par certaines certaines comment dire situations ... notamment ... alors sur 2 points, sur le financement, les MNA souvent sont portés par des associations qui ont pas d'argent, qui font appel à des familles accueillantes, qui ne veulent pas financer, donc forcément à un moment donné, voilà c'est pas c'est pas à nous de supporter, établissement privé, ce genre de chose. Le département normalement doit être là aussi pour ... et c'est pas le cas. Donc parfois y a des situations qui nous ... obligent à continuer parce que le le gamin il est super on a on a plein d'exemples de jeunes migrants qui ont qui ont réussi ... dans ce métier-là et ça c'est très valorisant quelque part. Après y a aussi les situations administratives ... pas de papiers ... OQTF, c'est-à-dire on a des jeunes qu'arrivent à 18 ans pas de papiers du jour au lendemain ...

E105 : Alors je sais pas ce que ça veut dire OQTF.

R106 : Obligation de quitter le territoire. Donc du jour au lendemain du jour au lendemain, ça nous est arrivé ... des gendarmes ... qui viennent chercher les jeunes enfin les jeunes étaient partis déjà. Ah bah oui. Et puis aussi aussi ces jeunes avec leur situation administrative précaire, stage en entreprise (souffle) maître de stage qui se fait contrôler « c'est qui le jeune là, en stage, pas de papier » Donc ... Et pourtant Auteuil est assez est assez porteur dans ce dans ce secteur, de tout temps moi je depuis que je travaille ici. Est-ce que j'en ai un ici là, voilà regardez on a un jeune ici voilà. Là par exemple ce jeune-là, alors c'est migrant sans être migrant lui, c'est un jeune vietnamien qu'est arrivé en boat-people dans années 90 donc du Vietnam.

E107 : C'est quoi les boat-people ?

R108 : Boat-people ? Vous savez c'est ... les réfugiés les réfugiés qu'étaient sur les bateaux et qui étaient entre guillemets accueillis accueillis par les ONG dans les années 80-90.

E109 : Et ils fuyaient quoi ?

R110 : Bah la guerre. Au Vietnam la guerre. Au Cambodge la comment dire la ... les les ... les Khmers rouges, et cætera. Ouais y a eu ... l'immigration asiatique des années 70-80 c'est effectivement lié à tout ce qui s'est passé en Asie. Au Cambodge ... Donc boat-people, donc des jeunes qui ont été qui sont partis dans des souvent dans des camps de transit ou aux Philippines et qui après ont été pris en charge par des ONG, et apprentis d'Auteuil a toujours été un peu vecteur d'accueillir des jeunes, ici on a eu des jeunes issus des Chinois on a eu beaucoup aussi Europe de l'Est aussi également dans à l'époque du mur de Berlin quand il est tombé, voilà donc ... Et bon actuellement on a une migration importante au niveau Afrique subsaharienne, et cætera. Donc là actuellement en 1^{ère} année on en a pas mal, quelques-uns, avec des profils libyens, algériens, maliens, mauritaniens ... Puis des jeunes qu'ont vécu des choses (soupir). Traversée de la Méditerranée. Les jeunes qui fuyaient aussi un peu la guerre dans leur pays, les parents massacrés enfin bon, on a des on a des des situations qui sont ... qui sont ... compliquées pour ces jeunes.

E1 : Qu'est-ce que t'as fait comme parcours d'études, comme expérience professionnelle, comment t'en es arrivé là ?

F2 : Alors ... Je suis sorti de l'école hôtelière en 91, j'étais à la R., donc j'ai un parcours avec ... une alternance réalisée en lycée scolaire sous statut scolaire donc. Donc je suis sorti avec un bac professionnel. Suite à ça j'suis parti travailler, sur Paris rapidement tout de suite sans perdre de temps ... Et j'me suis dit que je passerais bien un BTS, alors j'voulais passer le BTS à la sortie de bac pro, mais à l'époque le bac pro c'était pour rentrer dans la vie active, on nous sort tous enfin on nous a sorti à tous la même sérénade « nan nan vous êtes en bac pro vous c'est pas pour poursuivre des études ». C'était en 91 donc, le bac pro est né en 86 87 je crois donc ... la finalité du bac pro c'était d'intégrer l'entreprise quoi. Donc en effet je suis parti travailler, mais je m'étais dit que je passerais un BTS à un moment donné, j'en étais persuadé. Je l'ai fait ... je l'ai fait en effet, mais plus tard. Entre-temps je suis parti travailler donc sur Paris, je suis revenu dans la région et j'ai eu l'opportunité de travailler 1 an et demi aux États-Unis pour Bocuse, Lenôtre et Vergé donc j'ai saisi cette opportunité-là pour en fait avoir un CV et une carte de ... un passeport professionnel qui m'ouvre des portes à l'avenir, et c'est ce qui a été le cas d'ailleurs puisque que cette expérience-là m'a ouvert beaucoup de portes, j'ai fait un service militaire qui m'a permis de travailler pour pour l'état directement puisque j'ai atterri à l'Élysée et ... j'ai eu en charge un ministère à l'époque ... où j'ai œuvré comme un salarié d'une entreprise en tant que service enfin en tant que militaire, à l'époque où militaire le service militaire était obligatoire. J'suis rentré des États-Unis parce que j'avais mon service militaire, tout simplement.

E3 : A vous l'avez décalé un peu ?

F4 : Je l'ai décalé au maximum puis un moment donné je voulais rentrer, mais j'avais la possibilité par le biais de l'employeur qui était, les employeurs qui étaient ceux que j'ai cités au début. J'avais un service militaire qui me permettait d'avoir aussi une ligne supplémentaire sur mon CV, non négligeable.

E5 : Et t'avais quel poste du coup en cuisine ?

F6 : Ah bah j'avais au début un poste où j'étais commis puisque les équipes sont déjà constituées de salariés et de gens qui font leur service militaire comme moi à l'époque, mais j'suis arrivé dans un ministère ... tout seul avec ... un marine, y avait un service, là encore un

jeune qui faisait son service militaire, mais qui était à la marine qui était avec moi et y avait un gars qui faisait partie d'une société de restauration qu'était donc un salarié extérieur. On était 3 dans la cuisine et bon il se trouvait que dès fois je me retrouvais seul à gérer la cuisine, le service, du ministre à l'époque c'était ... à l'époque c'était Roger Romani, ministère chargé des relations avec le Sénat et chargé des rapatriés, c'était le ministère dans lequel j'étais affecté la quasi-totalité de mon service militaire. Et donc c'était une expérience super enrichissante, bon après moi je travaillais le soir quand, j'avais beaucoup de temps libre, je travaillais au Hardrock Café donc ça me donnait la possibilité d'avoir un salaire en plus de ma solde qu'était sympa, donc j'suis parti travailler donc sur Paris, j'suis resté sur Paris quelque temps et en fait je suis revenu dans la région, j'me suis installé en Bretagne, 2 ans à Vannes où j'ai travaillé ... sur la côte. Et j'ai j'me suis décidé en fait à faire un BTS par correspondance sur cette période-là que j'ai eu au bout de 2 ans, alors ça a pas été simple, mais ça c'est fait donc c'est possible quand on veut (rires). Donc bac +2

E7 : C'était un BTS quoi ?

F8 : BTS, donc là il a changé, mais à l'époque c'était option B, art de la table art du service. Donc ... j'suis passé par des pâquerettes juste ce qu'il fallait et donc j'ai continué mon bout de chemin professionnel ensuite par la suite. J'suis parti travaillé au Club Med 3 ans où j'ai un peu voyagé là aussi, où j'ai fait l'Italie, donc là c'est poste à responsabilités plus, l'Italie, la Suisse ... les saisons d'hiver, Val d'Isère, Saint-Moritz. En Suisse ... donc ouais une expérience aussi très enrichissante et j'ai eu l'opportunité d'enseigner après ce passage au Club Med où ... j'avais déjà en tête ... à l'époque où j'étais aux États-Unis de vivre cette expérience-là, j'me sentais la vocation en tout cas pour le faire, et j'ai eu l'opportunité d'enseigner en 98 à Paris au Albert de Mun un lycée hôtelier qui accueille ... des élèves jusqu'au bac techno donc c'était un lycée où y avait plusieurs filières aussi qui pouvait être réalisées, et donc je suis enseignant donc depuis 98 donc ça va faire plus de 20 ans que j'enseigne aujourd'hui, j'ai passé le concours de PLP en 2002. Aujourd'hui je suis ... 4^e échelon hors classe, voilà.

E9 : Dans ce passage entre une activité professionnelle sur la cuisine et une activité d'enseignement, comment s'est fait la bascule, est-ce que t'as réinvesti des choses de ton métier dans ton rôle de formateur ou est-ce que t'as réappris un nouveau métier, comment ça c'est passé ?

F10 : Ouais c'est pas le même métier, c'est pas la même fatigue aussi (rires). C'est pas le même métier parce que ... en effet on est plus dans la réflexion en tant qu'enseignant, je dis pas

qu'on réfléchit pas quand on est professionnel, mais on est plus dans l'action, on est plus dans une usure physique que mentale, alors ça dépend aussi où on est parce que c'est un métier où on peut tellement avoir de variations, de concepts, d'équipes, de fonctionnements, de management ... Enfin en fonction de l'établissement où on va être quand on est dans le métier sur le terrain ... on est on est pas usé de la même façon que lorsqu'on est enseignant où en effet on a quand même la liberté de gérer son temps, son organisation, son son accompagnement au niveau des élèves, sa formation sa propre formation puisque j'ai passé un master 2 en 2014 donc pendant ces 20 années d'enseignement j'suis pas resté à rien faire donc y a aussi cette remise en question qu'il faut aussi avoir en permanence pour être ... j'ai envie de dire à la page avec les élèves qu'on a aujourd'hui puisque les profils ont évolué entre ceux que j'avais y a 20 ans et ceux qu'on a aujourd'hui on voit bien qu'il y a une évolution permanente de la société des générations, une évolution aussi d'entreprise donc ... aujourd'hui moi en tant qu'enseignant dans une filière pro j'ai évolué aussi ... à travers le professionnel puisque je suis toujours resté en contact avec la profession, je suis membre de l'académie culinaire de France depuis ... 7 ans, donc j'ai un contact permanent avec eux donc je sais ce qu'il se passe, je sais quelles sont leurs difficultés à l'heure actuelle je sais aussi comment évolue et quelles sont les tendances de ce qu'il peut se trouver au niveau de la restauration on a aujourd'hui ... l'explosion du snacking sur ... sur sur le consommateur puisque les gens aujourd'hui prennent plus le temps de manger ils mangent même debout ils mangent même plusieurs fois dans la journée, ils cherchent quelque chose de pas cher de bon qui soit aussi dans cette notion de bien-être qu'on peut retrouver dans on fait attention à ce qu'on mange et on est assez ... assez alerte sur ce qui se fait et de ce qu'il se produit, donc ouais j'ai pas coupé, j'ai pas coupé et je suis engagé auprès de cette académie où en effet je rencontre des professionnels qui sont aujourd'hui dans une recherche de professionnels aussi, de main d'œuvre qu'ils n'arrivent plus à trouver ils ont des difficultés à recruter à embaucher parce que ils se posent la question « où sont les jeunes qu'on forme ? » nous aussi d'ailleurs, donc y a y a quand même quelque chose qui se passe aujourd'hui dans notre société parce que on a des entreprises qui cherchent et on a un nombre de chômeurs important. Donc ... sur la restauration c'est difficilement compréhensible, alors plusieurs éléments permettent de dire « où est le problème ? » ... donc là y a une question qui se pose au niveau des professionnels c'est « qu'est-ce qui va pas de votre côté, qu'est-ce que vous faites pas et qu'est-ce que vous pouvez faire ? » et nous au niveau de la formation « qu'est-ce qu'il se passe de notre à notre de notre côté pour dire bah voilà qu'est-ce qu'on fait pas bien et qu'est-ce qui pourrait correspondre aux professionnels » pour aussi faire en sorte que eux

puissent recruter. Donc moi j'ai toujours réussi à faire le relais entre mon métier d'enseignant aujourd'hui et le métier que j'exerçais avant qui était le métier de cuisinier et tout en restant au contact du terrain puisque je fais venir les professionnels sur l'établissement je vais à la rencontre des professionnels avec mes élèves dans leurs établissements et ça permet d'avoir un échange positif constructif, mais ça permet surtout aux jeunes de bien comprendre là où ils ont mis les pieds, parce que la réalité professionnelle c'est pas celle qu'on voit à la télé ... mais sur le terrain.

E11 : Et en visite sur le terrain ils arrivent à sentir justement cette différence ?

F12 : Oui, dans la mesure où ils ont choisi leur ... leur orientation. On a toujours cette question de l'orientation par défaut. Même si ... c'est un vaste chantier qui a été démarré par le rapport Calvez-Marcon, alors est-ce que c'est un hasard que ce soit un chef étoilé qui soit à l'origine de la conception de ce rapport-là et à l'origine de la future réforme ... En tout cas l'axe numéro 1 qui avait été relevé par ce dossier ce rapport réalisé par ... Calvez et Marcon c'était l'orientation. Aujourd'hui on a un problème sur l'orientation qui n'est pas résolu, alors en effet ils ont pas de baguette magique non plus, mais c'est un point qui a été relevé par ce rapport et je sais pas combien de temps il va falloir attendre pour qu'on ait des vrais fruits, des vrais résultats sur les démarches entreprises suite à ce rapport. Parce que on peut pas avoir dans nos établissements de formation des jeunes qui sont là sans avoir choisi le métier. Et ça, tant que ce problème-là sera pas réglé on réglera pas le problème de recrutement des entreprises on réglera pas le problème de l'école tout simplement. On pourra pas évoluer en confiance comme on veut bien nous le faire croire et et ça je crois que la clef ... la clef de la réussite du monde éducatif et de l'école et de la formation que ce soit professionnelle, technologique ou générale, tant qu'on aura pas résolu ce problème-là on aura des problèmes, mais des gros problèmes des grosses difficultés dans nos écoles et vis-à-vis de nos jeunes, ce n'est pas les aider de ne pas leur permettre de pouvoir leur donner toutes les clefs dans ... et leur permettre de pouvoir faire le bon choix et de les amener au bon choix. Comme disait Jean-Marie Leclerc à une conférence que j'ai assistée en 2015 que tu verras sur mon mémoire de recherche, le jeune d'il y a 50 ans il est pas différent d'aujourd'hui il a 2 bras 2 jambes c'est la différence qui se fait entre le jeune d'aujourd'hui et celui d'il y a 50 ans ou 60 c'est qu'on l'accompagne différemment, certes y a une évolution de la société avec le numérique ça va vite la technologie tout ça ok mais on les accompagne pas de la bonne façon et les accompagner ça fait partie de ces choses-là qui doivent venir d'en haut c'est-à-dire qu'est-ce qu'on met en place pour les aider à faire des choix où on leur demande de faire des choix de plus en plus tôt on leur donne pas tous les éléments tout ce

qu'on trouve aujourd'hui c'est diminuer le temps de cours diminuer les heures d'enseignement ... taper sur l'économie et on néglige l'humain ... et tout ça rentre aussi dans cette philosophie qu'on a mis en place depuis plusieurs années où on ne pense qu'à l'argent, mais on va pas à l'essentiel. Donc occupons-nous de nos enfants, mettons les choses en place pour que nos enfants évoluent dans de bonnes conditions c'est-à-dire les accompagner les guider les aider si il faut, mais qu'on leur mette les choses en place pour qu'ils évoluent dans de bonnes conditions. Le développement durable ça en fait partie. Faire faire du renseignement, faire de ... mettre en chose des de la prévention que ce soit dans l'utilisation des téléphones, mettre en place des choses qui soient en lien avec leur quotidien qui leur parle qu'on fasse sens avec tout ce qu'ils ont à vivre au quotidien dans leurs cours et qu'on les éclaire sur les choix les possibilités qu'ils auront demain en intégrant des écoles qui leur servent des écoles qui soient accessibles que ce soit d'un point de vue financier quelle que soit leur classe sociale, et ça ça tendrait vers des choses positives, pour l'instant j'ai pas le sentiment qu'on aille dans ce sens-là.

E13 : Et toi dans ton accompagnement pédagogique qu'est-ce que tu mets en place, comment tu construis, est-ce que tu t'appuies sur un modèle particulier ?

F14 : En tant qu'individu je me base aussi sur un travail d'équipe, aujourd'hui on est un lycée où on a des effectifs à taille humaine, mais en même temps on travaille en cohérence et en collaboration avec tous nos collègues on est en interdisciplinarité on est en pluridisciplinarité on est en transdisciplinarité, on a pas attendu la réforme de monsieur Blanquer pour comprendre qu'il fallait qu'on travaille ensemble surtout avec des publics comme on a aujourd'hui où il faut quand même là aussi être très vigilant puisque que chacun a des difficultés des problématiques peut-être même parfois complexes et lourdes, et donc on les accompagne ensemble on travaille de concert, seul seul on fait rien, l'accompagnement d'un projet professionnel et personnel pour un jeune c'est aussi la notion de projet que nous on met avec lui c'est-à-dire que s'il est tout seul on fait rien et c'est pareil on peut rien faire nous si on est tout seul, donc l'unité on voit que l'unité est une réelle force pour qu'il puisse évoluer dans de bonnes conditions. Et cette crédibilité qu'on a nous vis-à-vis d'eux justement en évoluant de cette sorte -là elle est elle est palpable parce que quand ils sont chez nous ils sentent qu'ils sont accompagnés et qu'on est là pour les aider. Quand ils partent c'est que ... c'est qu'on était pas fait pour se rencontrer quelque part, ils étaient pas au bon endroit ou la problématique qu'ils avaient été bien trop forte pour pouvoir être ... réglée, atténuée, ou on pouvait pas les accompagner, malheureusement quand c'est comme ça on peut le dire aussi dès fois on peut pas. Mais ... en règle générale quand ils sont chez nous et qu'ils y restent c'est que ils savent qu'on est là pour les aider et c'est

cette équipe-là qu'ils veulent ressentir qu'ils ressentent eux au-delà du travail personnel que moi j'engage individuellement ... c'est cette notion d'équipe qui est importante et aujourd'hui ce qu'on demande aux jeunes c'est de pouvoir intégrer des établissements où ils travaillent dans des équipes avec l'esprit d'équipe, et l'esprit d'équipe comme je le disais l'autre jour avec un restaurateur ce qui fait la grande la grande force de la restauration et de l'hôtellerie-restauration c'est qu'on est une famille, et je crois que des jeunes quand ils intègrent le métier et qu'ils ont compris que dans ce métier-là y avait cette force-là, ils adhèrent ils adhèrent parce que ils ont le sentiment d'être dans une famille et ça c'est hyper important. Nous on est aussi dans une famille. Ce matin bon on a une collègue qui a perdu son papa ce matin on y était tous. C'est comme ça et, ça fait 20 ans et, c'est vrai que là aussi quand on connaît l'établissement on connaît les jeunes quand on a ... une réelle vocation pour ce qu'on fait, moi je sais que je voulais le faire, je voulais faire ce métier-là pas uniquement pour avoir des vacances, comme je t'ai dit tout à l'heure je suis pas spécialement parti à droite à gauche ou ou en voyage pendant mes vacances scolaires, c'est beaucoup d'engagement de travail de préparation, on a des sorties comme celles qu'ont été faites à Auschwitz avec plusieurs classes ça se prépare pas du jour au lendemain ça se prépare voire 1 an voire 1 an et demi avant de partir et ça c'est tout le travail invisible que beaucoup de gens ignorent du travail d'enseignant, peu de gens veulent faire ce métier pourquoi ? Faut se poser aussi les bonnes questions. Mais ouais je crois que la grande force de ce métier-là, de l'engagement au moins que j'ai en tout cas dans ce que j'ais c'est aussi l'unité. Et dans les établissements tout le monde peut pas en dire peut dire la même chose tout le monde peut pas dire la même chose. Y a des établissements où l'équipe est plus importante et y a même des gens qui se connaissent même pas qui travaillent ensemble depuis des années, nous c'est pas le cas.

E15 : Tu dis que t'as choisi le métier de formateur un peu par vocation, mais comment t'es arrivé dans la cuisine par contre ?

F16 : Là ? Parce que ... y a plusieurs choses. C'est que c'est un métier qui permet de voyager. Y a plusieurs choses. Alors déjà moi j'suis un grand gourmand à la base d'accord donc là celui qu'aime pas sa panse c'est mal barré. Je suis quelqu'un qui aime faire plaisir, là aussi ça c'est un gage de sécurité et de (rires) garantie dans ce métier-là parce qu'on passe notre temps à faire plaisir aux autres et pas forcément ... sur des périodes où on aimerait peut-être pas travailler c'est un métier qu'est pas facile, quand j'ai fait mon choix on m'a dit « mais t'es sûr parce que dis donc tu travailles pendant que les autres font la fête et toi c'est plutôt le contraire tu vas faire

la fête pendant que les autres travaillent » Ouais ouais nan nan je j'ai fait mon choix j'avais cette appétence pour le voyage pour les langues pour l'envie de travailler parce que quand on est jeune on a envie de travailler on a envie de rentrer dans la vie active on a envie de gagner sa vie on a envie aussi de .. d'être reconnu aussi par, reconnu par ses pairs par la profession. On ... Donc y avait y avait plusieurs choses et puis bon je suis dans une famille où je sais que j'avais une grand-mère assez ... gourmande aussi ... des parents qu'aiment bien aussi manger et puis un papa qu'aime bien faire la cuisine, plus mon papa que ma maman, mais ... plein de choses à un moment donné où il fallait faire le choix, plein de choses ont fait que je me suis retourné sur ce je me suis dirigé vers cette filière-là. Et puis bon on est France, on est France le pays de la gastronomie le pays du savoir-vivre, l'art de vivre à la française, moi qui ait des origines portugaises une maman française et un papa d'origine portugaise, ouais y a ça aussi ça fait partie de ... d'une génétique, ça fait partie d'une tradition d'une histoire d'une famille, voilà c'est venu comme ça, pas forcément j'ai pas eu forcément de cuisiniers dans ma famille ... professionnels en tout cas, de restaurateurs, mais ... des gens qui appréciaient les bonnes choses.

E17 : Et puisqu'on parle de valeurs, qu'est-ce qu'il te semble le plus important dans ta relation avec les jeunes ?

F18 : L'honnêteté. La transparence. Et la simplicité. Etre ce qu'on est, pas faire du surfait, c'est de d'être clair et honnête avec c'est de ... c'est de faire ce qu'on dit ... C'est de d'être naturel. Je crois que réussir ce métier d'enseignant en 20 ans je peux le dire haut et fort faut être soi-même, tu te plantes t'as le droit de te tromper t'as dit une bêtise t'as le droit de te tromper, eux aussi ont le droit sauf qu'à un moment donné quand ils répètent plusieurs fois quand on est grossier faut savoir reprendre c'est aussi notre rôle d'éducateur en même temps. Mais, mais on a le droit de voilà on est naturel on fait pas de surfait on est franc avec eux. Si dans la vie tout le monde était comme ça (souples) waouh. On a le droit de rêver (rires). Mais je dis que les droits les rêves sont accessibles à tous, surtout pas casser leurs rêves et ça aussi c'est pas mal quand on réfléchit bien, ne pas casser leurs rêves quand ils en ont parce que certains ils en ont pas, mais quand ils en ont ouais c'est possible. Là je vais te donner un exemple ... Y a 3 semaines on revient de vacances scolaires et je dis aux jeunes « voilà l'année prochaine je veux je veux être votre prof principal et votre prof de cuisine et j'ai j'ai un rêve, et j'espère qu'on aura le même rêve, je veux vous envoyer je veux vous emmener sur un projet sur 2 ans qu'on réalisera en terminale si on est ensemble » « Oh oui vous voulez, oh oui vous avez un projet » « Oui j'ai un projet, mais il va falloir que vous prépariez vos passeports » « Ah bon ? » « Ouais

j'ai envie d'aller au Japon, ça vous tente pas vous ? La cuisine japonaise ce pays mystérieux, mythique au ... à l'histoire tellement riche, et puis y a une gastronomie quoi c'est une des meilleures gastronomies au monde. Là par contre pour parler pour partir là-bas faut trouver des sous, on va engager des choses, est-ce que ça vous branche ou pas ? Ce sera notre chef d'œuvre, le vôtre parce que c'est vous qu'allez construire le projet » Et j'ai trouvé des élèves face à moi, mais alors ... d'un dynamisme d'une réactivité (applaudissement) « oh ouais ça c'est super, qu'est-ce que comment par où on démarre qui fait quoi voilà on va s'organiser » Alors moi j'ai des relations au Japon par le biais de l'Académie culinaire de France je connais des gens ici qui parlent japonais qui font partie de l'association France-Japon dans le Japon, j'ai déjà fait les démarches auprès du chef d'établissement pour trouver le financement. Voilà quoi la machine est lancée, tout est possible, dans la vie tout est possible quand on veut. Je suis parti en Australie je pensais jamais y arriver un jour, j'y ai été, tout est possible. Faut pas casser les rêves ça c'est important ... Dans la vie dans la vie tout est possible quand on se donne les moyens quand on veut. Et j'ai un groupe et j'ai trouvé un enfin je l'ai proposé je l'ai pas proposé à n'importe quel groupe, je l'ai proposé à un groupe qui ... qui mord qu'a envie et là c'est le jour et la nuit avec ce qu'on a vu cet après-midi ... Là c'est ... Tu vois, tu prends ta pagaie tu traverses l'Atlantique et le Pacifique c'est dur, dur parce que t'as des jeunes qui répondent pas, ça marche pas bien donc c'est comme ça ils sont comme ça, mais quand on a un groupe qui sait pourquoi il est là, ils sont tous différents certes, mais y a 3 4 têtes de gondole qui ... sont des avions de chasse qui emmènent tout le monde derrière, alors on peut déplacer des montagnes quoi.

E19 : Et qu'est-ce que t'attends d'eux du coup ?

F20 : L'investissement. Cet investissement ils vont le mettre à profit pour un projet commun, mais en même temps ça va être leur projet et tout ce qu'ils vont faire ça va ça va développer toutes les compétences qu'on leur demande de faire dans des cours classiques. Au lieu de faire un cours de techno on va préparer le projet sauf que y en a un qui va être obligé de téléphoner à telle ou telle personne qui va organiser planifier prendre contact avec un fournisseur ... d'autres qui vont être obligés de vérifier de telle ou telle production pour travailler avec le Radison dans la cadre d'une d'un appel de fonds pour aider le séjour. Y a toutes les compétences qui vont être balayées sur l'organisation de ce projet-là ça va être un peu comme l'école Freinet où voilà tout le monde est en électron libre on organise le travail on fait confiance on met en autonomie on a le droit de se tromper, y a le jeu le jeu de rôle dans chaque groupe qui va faire celui qui est un petit peu plus timide il va pouvoir aller avec celui qui est un peu moins timide, mais qu'a des idées. Voilà tout le monde va va s'élever et s'enrichir et se nourrir de l'autre et

progresser et comprendre que quand tout le monde part dans le même mouvement et puis que l'effet de groupe fait que de fil en aiguille on voit qu'on construit quelque chose qui ressemble à quelque chose et en plus on le fait pour soi parce que ça donne totalement du sens on est dans la filière, on est dans le cadre d'un diplôme commun on est en équipe ... les profs nous soutiennent on a des gens derrière qui nous soutiennent on a des parents qui nous soutiennent on a une entité le chef d'établissement qui nous soutient. « Oh ouais super quoi, super » et puis au-delà de faire des repas de temps en temps pour amasser des sous moi je sais que je vais organiser de la vente de saumon fumé qui va ... dont tous les fonds vont servir à ça, 2 années d'affilée parce qu'on est sur un projet de 2 ans donc on a encore du temps, Noël là le Noël d'après, cet argent-là va financer la totalité du projet. Il nous faut 50 000, mais on les aura. On va aller raquer près des rectorats on va aller raquer à droite et à gauche tout ce qu'on peut avoir droit comme aide on va les chercher, les rectorats on va aller taper à la porte « vous avez pas ... pour un projet des jeunes là » Tout tout on va tout mettre en place pour que ça coûte pas une thune aux parents, parce que y a des parents qu'ont pas de moyens, ils payent déjà 30 000 euros l'année scolaire quand même, on est dans le privé ... Donc voilà, beau projet et ... et je crois qu'il faut il faut dynamiter ... certaines choses pour faire bouger les choses ... quand je dis déjà quand t'as un prof motivé face à des élèves ... ça change beaucoup de choses. Déjà quand on y va on y va on y va on y va j'suis motivé, en même temps ça veut dire j'suis content d'être avec vous, on y va.

E21 : Pour revenir à la formation, est-ce que les jeunes ont des relations avec les fournisseurs et les clients ?

F22 : Client oui, fournisseurs oui. Clients oui parce qu'ils viennent en salle, alors pas les CAP ça fait pas partie de leurs compétences, les secondes et les bacs ils ont une compétence qui est en fait communiquer avec la clientèle. Donc en fait quand j'ai un roulement de mes brigades j'ai un élève-chef puis l'élève-chef je lui dis « tu vas voir les clients ». Donc soit il va voir le client il vient avec le maître d'hôtel il présente le menu ou soit il vient à la fin du repas il vient les saluer pour savoir comment ça s'est passé

E23 : Et en CAP ils font pas ça ?

F24 : On fait pas en CAP alors ça peut se faire je l'ai fait avec des CAP mais alors des bons élèves des bons niveaux, des élèves qu'avaient le niveau bac, mais qui étaient en CAP.

E25 : Et fournisseur ça se fait pas parce que c'est pas les mêmes horaires ou ... ?

F26 : Alors ça peut se faire dans le cadre où on organise des des projets comme je viens de t'évoquer, mais en règle générale on passe par l'adjoint de direction qui lui a un contact direct

avec les fournisseurs. Plus. [inaudible] les adultes comme professeurs de restaurant qui achètent les fleurs, qui achètent le café qui ...

E27 : Oui parce que même la réception des marchandises c'est fait ...

F28 : Ah nan nan les marchandises c'est géré que par l'adjoint de direction qu'a un peu le rôle d'économe. Par contre quand ils veulent des produits différents ils en font la demande soit aux professeurs puis moi je je transfère ou je leur dis « bah tiens va voir monsieur G. qui va te répondre si c'est favorablement ou pas » et puis il va engager le contact fournisseur.

E29 : Est-ce qu'avec les jeunes il y a des problèmes d'absentéisme, de violence ?

F30 : Oui. Violence peut-être pas, c'est c'est quelque chose qu'on arrive plutôt à bien à bien gérer dans l'établissement, parce qu'on est nombreux, y a quand même pas mal de salariés dans l'établissement on est quasiment alors à une époque on était quasiment 1 pour 1, bon on a des effectifs qui ont augmenté donc je crois que c'est aussi un peu la politique du chiffre de [inaudible] tout le monde dans les établissements scolaires il faut répondre à des ... des effectifs qui sont ... qui sont en rapport avec les dotations données par le rectorat donc il faut que tout corresponde « comment ça se fait que vous ayez moins d'élèves moins d'élèves alors qu'on vous donne tant pour tant de nombre d'élèves » donc il faut que tout soit justifié. On a des petits effectifs bon même si ils sont bien chargés avec des locaux qui commencent à ... à être trop petits pour ce qu'on a comme capacités d'accueil par rapport à ce qu'on a comme accueil ... On gère bien, on a là encore toute la force d'une équipe. Alors on peut avoir des actes de violence ça c'est, on est à l'abri de rien un jeune qu'est pas bien qu'a vécu un drame un week-end qu'arrive ici qu'était déjà pas bien avant, ça peut être compliqué. On a une infirmière on a des gens compétents pour encadrer, et discuter parce que je crois que la clef elle est là c'est dans le dialogue c'est la communication, mais c'est le dialogue quoi. Donc on est un établissement à taille humaine et je répète ça fait beaucoup. En termes d'absentéisme et de retard par contre y a un gros gros gros souci. C'est là qu'on voit la la motivation qu'ils ont pour leur formation et si ils sont au bon endroit. Moi comme je dis toujours ... bon je suis professeur principal bon je l'ai été 15 années sur les 20 années d'enseignement, 21 années. Quand je convoque les parents je dis « voilà y a un problème » « ah bon quel est le problème monsieur [inaudible] » « Votre fils arrive souvent en retard. Donc pour moi je m'interroge est-ce que y a pas un problème de motivation » Alors quand il est absent et puis qu'il y a du retard et puis qu'il est couvert par les parents c'est compliqué. C'est compliqué parce que bon là c'est plus de notre ressort on fait un signalement ça fait partie de notre obligation de de signalement et de notre devoir d'enseignant, un signalement déjà à la hiérarchie et puis après ça remonte si il faut

au rectorat, je crois pas que ça a été fait en 21 années, mais pour moi y a un malaise réel sur l'absentéisme et le retard. Et on se rend compte que la plupart du temps ce sont les parents qui couvrent, qui couvrent ... ces écarts et là encore ... si on est pas 2 on peut pas avancer. Donc ouais je trouve qu'il y a un réel problème là-dessus. Cette année sur les classes de CAP 1ère année c'est une catastrophe, faut se le dire. Comment je pourrais justifier ça ? ... Nan je peux pas le faire maintenant, mais ... j'vous montrerai demain on a on a une gazette qui informe tous les profs, de comment ça s'est passé dans les classes si y a des remarques particulières ce qui permet de communiquer de dire « voilà y a un problème là attention » et en fait on a sur cette gazette-là la liste des élèves absents ou en retard, à quelle heure pourquoi est-ce que les parents ont appelé est-ce que les parents ont été contactés est-ce qu'on a eu un contact avec les parents. Et là y en a en CAP 1ère année y a un souci, d'autant plus qu'on a 2 ... on a une ... on a une section complète, mais on a 2 groupes en cuisine en fait en CAP 1ère année, c'est-à-dire qu'on a 2 groupes de 15 au départ à la rentrée, avec un groupe ... hors contrat et un groupe en contrat en fait avec le rectorat. C'est-à-dire que le l'enseignement catholique nous a autorisés à accueillir un groupe hors contrat c'est un financement qu'est fait par l'enseignement catholique. C'est-à-dire qu'on a une forte demande d'élèves en CAP dans notre établissement, mais on peut pas tous les accueillir, donc pour forcer la main à l'Éducation nationale le chef d'établissement fait une demande d'ouverture d'une demi-section supplémentaire donc de 15 élèves en cuisine puisque la la demande elle est elle est extrêmement importante sur les élèves de cuisine, et particulièrement en CAP et donc là on a 2 fois 15 en cuisine en CAP 1ère année et l'année prochaine on va avoir 2 fois 15 en 2^e année de CAP ce qui fait qu'on va augmenter nos effectifs E31 : Donc là le groupe de 15 l'année prochaine ils seront dédoublés ?

F32 : Voilà (rires). Donc là on a 2 groupes de 15 qui vont arriver donc en 2^e année et 2 groupes de 15 qui vont arriver enfin un groupe de classe ... 2 groupes de 15 en CAP cuisine 1ère année l'année prochaine.

E33 : Et vous en avez perdu là déjà ?

F34 : Mais entre-temps on en a perdu y a une évaporation importante. Des élèves qui sont pas à leur place et là encore se pose la question on en revient toujours au même ...

E35 : Donc y a une demande qu'est plus forte, mais finalement les jeunes sont pas forcément si ... ?

F36 : Là encore, certains s'en rendent compte « oups ... où est-ce que j'ai atterri ? » je parle pas de l'établissement, mais en tout cas de la filière, de la formation « c'est peut-être pas le métier que je m'étais fait à l'idée » y a aussi ça. C'est qu'on a des jeunes au-delà de l'orientation

ils ont des problèmes à choisir, mais ... ils savent pas voler quoi. Ils savent pas voler. Alors est-ce que c'est partout pareil est-ce qu'on est juste nous comme ça parce que on est un établissement avec [inaudible] privé sous contrat enfin, moi je pense qu'on est lambda. Moi personnellement je pense qu'on est lambda parce que j'ai aussi des enseignants collègues enseignant dans d'autres établissements qui me disent « c'est comment chez toi ? Moi c'est comme ça. Ah ouais nous ça commence ». En fait on est tellement une petite structure qu'on arrive à pallier certaines choses et à combler les difficultés des élèves et à répondre aux besoins des élèves. D'autres établissements qui me disent « mais on sait pas faire on a pas l'habitude, nous on a, c'est quoi la génération qu'arrive là ? (rires) On est surpris quoi » « Bah oui c'est pas fini, pour vous c'est le début, mais nous on a l'habitude » même si c'est pas évident faut le reconnaître. Ça peut faire peur ça peut faire fuir, mais, mais là encore il faut s'adapter, utiliser les outils qu'on a à disposition les moyens qu'on a aussi. Mais voilà c'est à chacun de se remettre se remettre en question en permanence se former, déceler aussi les besoins de chaque enseignant pour être performant et ... et puis d'être à même d'accompagner.

E37 : Et les parents quand on les convoque ils répondent, ils viennent ?

F38 : Oui, mais là encore toute la difficulté d'une société où on a des monoparentales, on a divorcé ... Des parents qu'ont abandonné entre guillemets, leur rôle, leur fonction ... leur responsabilité de parent.

E39 : J'ai des questions sur l'insertion, mais tu m'as dit tout à l'heure que vous aviez pas forcément de suivi.

F40 : Ouais. Mais la ... le chiffre national c'est 3 ans. 3 ans ils restent dans le métier et après ils changent. Ça c'est c'est le chiffre à vérifier sans problème et qui a été clairement donné par l'Éducation nationale. Et je parle bien de la filière pro [inaudible]

E41 : En termes de recrutement ou de présentation de l'établissement à l'extérieur, est-ce que t'es investi soit dans le recrutement soit dans la présentation de l'établissement ?

F42 : J'suis investi dans mes actions ... dans mes actions dans l'année, j'suis investi je représente un établissement je véhicule une image, j'suis investi sur des week-ends ... où par exemple y a 2 y a 1 an y avait le Serbotel pendant les vacances, j'suis investi parce que je représente l'établissement j'suis investi parce que j'ai en même temps un pied dans la profession, j'suis investi à travers les les projets qu'on mène avec les élèves et pour lesquels on véhicule l'image de l'établissement, j'suis investi quand on engage des activités à l'extérieur avec les professionnels.

E43 : Mais du coup c'est un investissement qu'est presque un choix personnel plus qu'une demande de l'institution ?

F44 : Nan c'est un choix personnel disons que j'ai pas envie de j'suis pas là pour m'emmerder j'suis là aussi pour me faire plaisir. Quand je donne des cours de foie gras le samedi et que je demande à 2 3 élèves de venir avec moi pour encadrer l'activité c'est que ça me fait plaisir, quand je fais venir la presse pour faire constater que y a des élèves qui sont investis dans un projet ... j'ai envie de le faire, quand je fais venir l'académie culinaire ici faire des démonstrations auprès des élèves ou quand je fais venir un copain qu'est pâtissier pour faire un cours sur le chocolat ... c'est que j'ai envie de leur faire voir des choses j'ai envie de casser la routine j'ai pas envie qu'on me dise « bah nan ils ont rien appris chez toi » je veux je veux qu'ils aient le top de ce qui peut être fait en terme d'accompagnement d'ouverture de prise de conscience que le métier c'est ça, ça peut être ça, ça peut être ça, la parole d'un autre permet aussi de conforter déjà des propos que j'ai eus avec eux sur tel ou tel sujet. On peut pas être plus crédible en faisant intervenir la profession en faisant des actions ... médiatisées, le 27 mai je fais venir France 3 ici avec des partenaires qui vendent des produits locaux, je fais venir des élus, j'vais avoir des amis de la profession comme Laurence Odeau 2 étoiles au guide Michelin, je vais avoir des sociétés comme Berjac que je connais bien qui vont venir ici, c'est pas pour moi que je le fais c'est pour l'établissement c'est pour les élèves c'est pour montrer qu'on est dynamiques, y a des enseignants dynamiques y a des gens investis qui font preuve d'un total engagement dans ce qu'ils font ... Là encore voilà c'est aussi l'établissement qui va récolter les fruits de tout ça, moi derrière je cache pas que j'ai un projet au Japon, mais en même temps je vais solliciter ces gens-là pour qu'ils m'aident à financer ce que j'ai besoin de financer, je vais leur demander de m'offrir des produits, je vais leur demander en contrepartie moi qu'est-ce que je peux leur apporter pour qu'on puisse trouver ... le bon deal, le bon échange gagnant gagnant et ça va porter profit aux jeunes et à l'établissement tout ça.

E45 : T'as précisé plusieurs fois que vous étiez apprentis d'Auteuil, est-ce que pour toi ça change quelque chose par rapport à un LP traditionnel ?

F46 : Ouais. Ca change qu'y a une structure, puissante, derrière le lycée, que des lycées n'ont pas. Ca change que y a un savoir-faire, que d'autres lycées n'ont pas. Moi j'ai fait l'expérience d'aller travailler ailleurs, j'ai donné des cours à Jeanne Delanoue en 2006 2007 donc j'ai vu comment ça se passait, à Cholet, y a une époque je voulais partir d'ici pour voir comment c'était ailleurs, et je constate aujourd'hui qu'en fait nan ici je suis très bien là. Et que beaucoup d'établissements peut-être vont souffrir parce qu'on a pas ... parce qu'ils ont pas cette

garantie, ils ont pas cette dimension, j'ai envie de dire ... cette cette, au-delà du financier, mais cette capacité à être toujours présent depuis 150 ans auprès des jeunes en difficulté. Y a un réel savoir-faire ici parce que on a de réelles compétences réunies au sein d'une équipe soudée, et cette force-là on l'a depuis longtemps ... même avant que j'arrive y a 20 ans, y a quelque chose qu'il y a pas ailleurs. Et même toi quand t'es arrivée ici t'as trouvé « ah oui y a des grands espaces ». Je pense qu'on a un savoir-faire déjà rien que dans l'accueil, alors oui on a aussi cette étiquette d'établissement où on accueille les jeunes en difficulté ça on se le cache pas on se l'ait jamais caché, mais on a pas peur de le faire. Et on est engagé dans quelque chose qui est pas facile, parce que c'est de l'humain c'est pas ... y a rien de garanti, on aura fait on aura montré un chemin on aura aidé accompagné, mais ça nous garantit pas que demain ce jeune il réussisse il soit intégré il ait une vie de famille, nan c'est lui qui va après faire les choix on lui aura montré le chemin, c'est comme réaliser le fond blanc, y en a quand même 1 qui a réussi à ne pas me faire le fond blanc correctement ou 2 [inaudible] ... et pourtant on a montré le chemin et ils ont eu le temps de réflexion pour analyser la situation, c'est la même chose, leur expérimentation de la vie va faire que rencontrer les bonnes personnes aller au bon endroit au bon moment ... Toutes ces choses-là c'est des choses qu'on peut pas contrôler qu'on peut pas mesurer, mais par contre ce qu'on peut contrôler c'est leur choix. Voilà ça c'est eux qui vont décider par contre nous on leur à montrer les bonnes choses, faites le bon choix, c'est pas toujours les bonnes choses, mais ça va dépendre de vos choix.

E47 : Est-ce que quand les jeunes s'inscrivent y a des critères qui font que vous ne les acceptez pas ou est-ce que vous acceptez n'importe qui qui s'inscrit ?

F48 : Alors ça serait une question à poser à monsieur G., je crois que t'as prévu de le faire, lui est chargé du recrutement pas moi. J'ai un peu tendance dès fois à penser qu'on prend un peu tout le monde (rires) ... qu'on regarde pas, qu'on gratte pas en tout cas. Question à lui poser à lui pas à moi.

E49 : Non toi tu vois pas comment ça se passe ?

F50 : C'est eux qui décident sur la base du recrutement. Mais y a une chose en tout cas pour laquelle je suis certain, c'est que quand on a des jeunes on sait pas tout et dès fois on a des mauvaises surprises.

E51 : Oui tu m'as dit qu'il y avait des jeunes qui avaient des problèmes tu l'as pas su tout de suite ?

F52 : Ouais, un jeune qui était suivi pour un handicap, on aurait aimé le savoir à la rentrée, et je l'ai appris après le premier trimestre premier semestre.

E53 : Mais parce que ça te met en danger ?

F54 : Ca le met en danger lui des autres, c'est-à-dire quel regard les autres ont vis-à-vis de lui, déjà c'était compliqué, mais on comprend mieux quand on sait. Donc on met on fait ce qu'il faut pour l'accompagner, on le protège aussi des autres parce qu'il est différent des autres, et ça ... on a le droit de se tromper là encore, on a une bonne équipe on a un bon établissement machin, mais tout n'est pas parfait, on est d'accord, et je le reconnais. Mais heureusement parce que si on était parfait ... waouh.

E : Vous êtes en 2^{ème} année CAP cuisine ?

Alphonse : C'est ça.

E : Vous avez fait quoi comme études avant ?

Alphonse : Avant, j'étais en collège. C'est tout.

E : Jusqu'à la troisième générale et vous êtes arrivés ici ?

Alphonse : C'est ça.

E : Vous avez quel âge ?

Alphonse : 17 ans.

E : Comment vous avez choisi la cuisine et pourquoi cet établissement ?

Alphonse : Dans mon collège précédent, on pouvait faire de la cuisine ou du bâtiment. Moi, j'avais plutôt choisi la filière restauration-cuisine. Après de la 4^e à la 3^e, j'étais en cuisine. Du coup, après, j'ai voulu continuer.

E : Vous étiez dans quel établissement ?

Alphonse : Collège Notre-Dame de TA.

E : Ça vous plaisait la cuisine ?

Alphonse : Oui et j'ai voulu continuer pour peut-être faire mon métier plus tard.

E : Pourquoi avoir choisi de rentrer à Basilic ?

Alphonse : C'était le collège qui était avec celui-ci, ici. Il nous a pistonnés.

E : Un partenariat ?

Alphonse : Oui, c'est ça.

E : Vous voulez faire quoi après ?

Alphonse : L'année prochaine, un Bac pro cuisine pareil sur deux ans normalement.

E : Ici à Basilic ?

Alphonse : Oui ou sinon j'irais dans un autre lycée, je verrai.

E : Ça vous plaît d'être ici ?

Alphonse : Oui, ça me plaît.

E : Qu'est-ce qui vous plaît dans cet établissement ?

Alphonse : On est plutôt pas mal suivi au niveau... Pour aller dans les stages et tout ça plus tard et c'est assez carré et strict.

E : C'est important pour vous que ça soit strict ?

Alphonse : Oui, pour pas qu'il y ait de débordement après.

E : Pour vous ou les autres ?

Alphonse : Pour moi et les autres.

E : Vous avez fait des stages pendant deux ans ?

Alphonse : Oui.

E : Combien ?

Alphonse : J'ai fait plusieurs restaurants pour voir plusieurs façons de faire.

E : Vous avez quels restaurants ?

Alphonse : Pizzeria, restauration, semi gastro et traditionnel.

E : Un peu de tout, qu'est-ce qui vous a le plus plu ?

Alphonse : Le traditionnel ça m'a bien plu et voilà.

E : Pourquoi plus le traditionnel ?

Alphonse : Parce qu'ils m'ont laissé plus faire des choses qu'en semi gastro.

E : Vous faisiez quoi ?

Alphonse : Entrées, plats et desserts.

E : De tout.

Alphonse : Oui.

E : S'il y avait des choses à améliorer dans la formation à Basilic, ce serait quoi ?

Alphonse : Peut-être faire plus de stages dans l'année, sinon ... Il y a juste ça à améliorer.

E : Qu'est-ce que vous apprenez en stage que vous n'apprenez pas ici ?

Alphonse : En stage, il y a plusieurs menus et ici il y en a qu'un seul. C'est juste ça la différence, je trouve.

E : C'est pas la même manière de gérer son travail quand on a plusieurs menus à faire ?

Alphonse : Non, car on aura plusieurs bons de plusieurs menus, et du coup il faudra peut-être plus accélérer la cadence. Là, c'est déjà tout fait.

E : Vous êtes obligé d'être plus rapide en entreprise.

Alphonse : Voilà.

E : Qu'ici ?

Alphonse : Oui.

E : Ça pas été trop dur quand vous êtes arrivés en entreprise avec cette différence de rythme, de manière de travailler ?

Alphonse : Les premières semaines, oui, mais après on s'est habitué.

E : Est-ce que vous trouvez que vous avez des bons rapports avec vos formateurs ici ?

Alphonse : Oui, très bons rapports. Il y pas de souci par rapport à ce niveau-là.

E : Si vous voulez continuer en Bac pro, c'est parce que vous avez un projet derrière ou c'est parce que ça vous plaît de continuer à apprendre ?

Alphonse : Pour être juste plus diplômé et être... Voilà.

E : C'est important pour vous les diplômes ?

Alphonse : Ça montre une part de niveau aussi.

E : Vous avez de la famille dans la cuisine ou vous êtes le premier ?

Alphonse : J'avais mon cousin qui était dedans avant et puis après il a changé de voie et voilà.

E : Ça vous a aidé de connaître quelqu'un qui était dedans ou ça vous était indifférent ?

Alphonse : C'est kif-kif.

E : Ça change rien.

Alphonse : Oui.

E : Est-ce que dans cette formation vous vous sentez à votre place ?

Alphonse : Oui.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisé ?

Alphonse : Oui.

E : Qu'est-ce qui fait que vous vous sentez valorisé ?

Alphonse : Quand on fait les choses bien ils vont nous dire et aussi quand on fait les choses pas bien ils vont eux-mêmes nous dire. Je sais pas si ça répond à votre question.

E : Si, je comprends. Est-ce qu'il y a une différence dans la manière dont les profs font cours au collège et là maintenant ?

Alphonse : Il y a juste le niveau qui change, mais sinon non.

E : Sinon c'est les mêmes genres profs et la même manière de faire ?

Alphonse : Oui. C'est pareil je trouve. Ça change pas.

E : Est-ce que vous avez l'impression que ce que vous apprenez ici c'est utile ?

Alphonse : Oui. Je sais pas comment vous le dire, mais oui, c'est utile.

E : Quand vous êtes allés en entreprise, vous avez compris pourquoi vous avez appris certaines choses, est-ce que vous avez réussi à appliquer ce que vous avez appris ici ?

Alphonse : Oui, j'ai réussi à appliquer comme après en entreprise apprendre des nouvelles choses pour les appliquer plus tard.

E : En entreprise, vous avez, à la fois, utilisé des choses que vous avez apprises et vous avez appris des nouveaux trucs. C'est pas trop dur d'apprendre des trucs directement sur le tas ?

Alphonse : Non, ça s'est fait rapidement.

E : Quoi par exemple ?..... Si vous vous souvenez pas, c'est pas grave.

Alphonse : Oui.

E : Après votre Bac pro, vous voulez travailler en restauration ?

Alphonse : Oui.

E : Dans quel type de restaurant ?

Alphonse : Traditionnel ou semi gastro.

E : Sur la région ?

Alphonse : Oui sur la région là. Comme cet été je fais la saison des deux moi dans un semi gastro.

E : C'est votre première saison ?

Alphonse : Non, ma deuxième.

E : C'est le même restaurant que l'été dernier ?

Alphonse : Non, je change de restaurant.

E : Vous avez quel âge ?

Arsène : J'ai bientôt 18 ans.

E : Qu'est-ce que vous avez fait comme scolarité avant ?

Arsène : J'étais au collège jusqu'à ma quatrième. Je commençais à décrocher alors je suis allé en DIMA, c'est un peu comme une 3^{ème} SEGPA. Je suis une semaine en cours, une semaine en stage.

E : Il y a plus de stages à l'extérieur ?

Arsène : Voilà.

E : C'était dans quelle structure ?

Arsène : J'étais au lycée agricole à Bouaye. C'est ça qui m'a redonné goût à l'école un peu. Et moi, mon métier, je voulais le faire déjà depuis tout petit. Ça m'a confirmé un peu ce que je voulais vraiment faire.

E : Vous avez toujours su que vous vouliez être cuisinier ?

Arsène : Oui, mais j'ai douté des fois un peu. Là, maintenant je doute plus. Maintenant, je suis sûr que c'est le métier que je veux faire maintenant.

E : Qu'est-ce qui vous plaît dans ce métier ?

Arsène : Faire plaisir à manger aux personnes et le contact avec les clients un peu, même si c'est pas en face à face, un peu à fond. En vrai, c'est compliqué à dire parce que moi je suis plus en pâtisserie, c'est ça que j'aime bien. Je veux faire un peu de tout et je veux voyager surtout pour apprendre d'autre culture dans la cuisine.

E : Vous connaissiez déjà des gens dans la cuisine avant d'y rentrer ?

Arsène : Oui, mon père, il a sa formation ici, ma mère aussi et mon beau père aussi qui est d'origine africaine, il travaille dans un restaurant qui est dans le 20^{ème} arrondissement de Paris.

E : Vous avez toute votre famille dans la cuisine ?

Arsène : Oui, un peu, mais mon père il est devenu un peu serveur après. Ma mère elle fait autre chose. Elle est aide à la personne âgée.

E : Au début? Ils étaient tous en cuisine ?

Arsène : Voilà.

E : C'est une sacrée histoire.

Arsène : Oui.

E : Pourquoi vous avez choisi de venir là ?

Arsène : C'était une question de rapidité pour aller en cours.

E : C'était plus proche de chez vous ?

Arsène : En vrai, oui.

E : Vous n'aviez pas forcément envisagé l'apprentissage ?

Arsène : Si, à partir de cette année en fait, car je me dis que j'apprends tellement vite, je commence à m'ennuyer. Faut que je bouge en fait.

E : Vous voulez faire quoi comme diplôme en apprentissage ?

Arsène : Un Bac pro.

E : Vous avez fait des stages pendant deux ans ?

Arsène : Oui.

E : Dans quels types de restaurants ?

Arsène : Dans un hôtel, dans un bistrot à N. et puis dans un traiteur à côté de l'aéroport.

E : Vous faites des saisons l'été ?

Arsène : Non, non parce que je vais commencer à peu près mon apprentissage en août et l'été s'est fait pour décompresser.

E : Est-ce que vous avez appris des choses en entreprise que vous n'avez pas apprises ici ?

Arsène : Déjà, la façon de travailler. On travaille pas pareil à l'école qu'en entreprise. À l'école, on apprend des trucs et qu'on fait pas du tout en entreprise.

E : Par exemple ?

Arsène : Tout ce qui est nettoyage. Là, je vois dans l'entreprise où je vais faire, ils passent pas le jet sur les plans de travail. Ils prennent juste la lavette avec du produit et ils passent. C'est ça qui change. La mentalité aussi, à partir que quand on est dans une entreprise, on a envie de tout casser un peu, de déboîter. À l'école, si on fait de la merde, il y a toujours quelqu'un pour nous aider en fait. C'est un peu la solution de facilité on va dire.

E : Et en entreprise vous devez trouver la solution tout seul ?

Arsène : Oui, la solution tout seul.

E : Est-ce qu'il y a une différence de rythme ?

Arsène : En vrai ouais. En fait à l'école, on est à 30-35 couverts et là où je vais aller la moyenne c'est 80 couverts. Ça change le rythme, c'est mieux. Je trouve que c'est mieux.

E : Vous aimez bien quand c'est rapide ?

Arsène : Oui, un peu, parce que quand c'est trop long, c'est chiant. Le temps, il passe pas vite.

E : Au moins quand vous êtes dedans vous ne voyez pas le temps passer ?

Arsène : Oui, voilà.

E : Est-ce que vous recommanderiez la formation que vous suivez ici à quelqu'un ?

Arsène : En vrai, ici, moi je pense pas... Non, je pense pas en vrai, pas ici, parce qu'ici c'est des profs... à part certains profs qui apprennent bien, il y a certains profs... Comme prof l'année dernière qui est plus là, il nous apprenait rien en fait, comme si on était lâché à nous-mêmes. Après, dans d'autres lycées hôteliers, mon meilleur pote il est à Nicolas Appert et un autre à Sainte-Anne à SN. C'est pas la même chose. Eux, c'est vraiment un lycée où t'apprends vraiment en fait.

E : Ça veut dire quoi ?

Arsène : Qui prennent vraiment bien le temps d'apprendre même s'il faut le répéter 10 fois, Ils vont le répéter 10 fois. Ils s'en foutent du moment qu'on y arrive, c'est bon.

E : Et ici c'est un peu rapide ?

Arsène : Oui, il faut vite qu'on comprenne, vite et bien.

E : Est-ce que vous avez une bonne relation avec vos profs en général ?

Arsène : Non, à part avec M. V. [le prof de cuisine], mais sinon non.

E : Qu'est-ce qui fait que c'est compliqué ?

Arsène : Je sais pas, c'est la façon des profs qui ont d'être avec chaque élève. Chaque prof à pas la même façon d'être avec chaque élève. Chaque prof n'est pas le même avec chaque élève. Et puis, je trouve qu'on a pas une bonne relation. C'est limite en école... C'est comme si on était dans une école publique : soit tu comprends, soit t'es... Voilà.

E : Vous avez l'impression que c'est pareil ici ?

Arsène : Voilà, voilà.

E : Pour vous, il y a pas de différence entre la manière dont vous apprenez ici et la manière dont vous appreniez au collège ?

Arsène : Pour moi les cours, c'est pareil à peu près.

E : Et vous dites que les cours de M. V. [le prof de cuisine] ça passe mieux ?

Arsène : Oui, en fait je trouve qu'il donne envie de travailler parce qu'il lance des petites vannes par-ci par-là, c'est ça qui nous donne envie d'aller à ses cours. On sait que lui il blague, mais quand il faut vraiment bosser, il dit : "stop on bosse". C'est là où, en fait, il nous tempère.

E : C'est important pour vous qu'il puisse mettre le cadre ?

Arsène : Oui et qu'il nous laisse plus de responsabilités en cuisine.

E : C'est important pour vous d'avoir des responsabilités ?

Arsène : Oui, en fait ça nous apprend à gérer notre temps de travail, entre les passes et le ménage. Au moins, ça nous donne à peu près un timing de pouvoir d'exécution qu'on peut pas...

Par exemple, un prof tout le temps il va être au passe, passer le jet, en gros tout faire à notre place et nous on nettoie. En fait, c'est ça que j'aime pas chez certains TP.

E : Vous voulez faire quoi après du coup ?

Arsène : Un Bac pro en apprentissage au CFA CERFEUIL.

E : Vous avez quel âge ?

Derick : J'ai 19 ans.

E : Qu'est-ce que vous avez fait comme études avant ?

Derick : J'ai fait opérateur logistique avant.

E : En CAP pareil ?

Derick : Oui, en CAP. CAP et après ça m'a pas vraiment plus en fait, c'était pas... C'était un peu dur, fallait faire des choses comme ça. Alors à l'école en CAP c'était pas vraiment, c'était pas vraiment... Enfin, je l'ai fait, je l'ai passé, mais c'était pas vraiment la vocation que je vais prendre.

E : On fait quoi quand on est opérateur logistique ?

Derick : En fait... C'est difficile à expliquer. En fait, vous avez, faut trier ce qui faut..

E : Il y a des palettes ?

Derick : Oui, des palettes.

E : Qu'il faut trier, filmer ?

Derick : Oui, on peut dire ça. C'est aussi mettre en réunion les stockages, mettre au stockage et voilà. C'est un peu dur, c'était pas vraiment...

E : C'était dur parce que c'est physique ?

Derick : Non, c'était pas vraiment physique. C'était juste que c'est il y a certains dans les stages... Il y a certains colis qui étaient pas droits, c'était éparpillé. C'est un peu pénible parce que dans les colonnes, il fallait faire pair et impair et du coup, moi, c'était un peu difficile. À part ça, c'est un métier.

E : Avant de faire le CAP opérateur logistique, vous faisiez quoi ?

Derick : Pas vraiment, rien en fait. Je cherchais ce que je... En fait, l'opérateur logistique c'était mon tout premier CAP.

E : Avant vous étiez en troisième ?

Derick : Oui, en troisième, il y avait des ateliers.

E : En SEGPA ?

Derick : Oui, en SEGPA... Pas vraiment... Je sais pas. Oui, SEGPA.

E : Vous avez fait beaucoup de stages et beaucoup d'atelier ?

Derick : Au collège, on faisait des stages de deux semaines. 4 stages de deux semaines et voilà.

E : Comment vous avez choisi Basilic ?

Derick : J'ai pas vraiment choisi en fait. En fait, je venais pas de N.. Avant, j'étais d'une région qui s'appelle Montauban derrière la Garonne. J'ai pas vraiment trop choisi Basilic.

E : Vous avez déménagé ?

Derick : Oui, j'ai déménagé.

E : Avec votre famille ?

Derick : Oui, enfin là j'ai que mon père qui est avec moi et ma mère est restée, vu que ma mère avait pas trouvé de travail à N..

E : Pourquoi la cuisine ?

Derick : Un truc bête, je vais vous dire un truc bête. J'ai pas vraiment... C'est venu d'une passion en fait. Vous connaissez les mangas ?

E : Oui.

Derick : En fait, j'ai vu dans un manga de cuisine que c'était plutôt plaisant. C'était vraiment bien et voilà pourquoi j'ai choisi ce métier en fait.

E : Est-ce que la réalité du métier correspond à ce que vous avez lu dans ce manga ?

Derick : Pas tout à fait. En fait, c'était un peu plus dur. En fait, le rêve et la réalité, c'est pas une chose facile, mais bon je m'adapte.

E : Vous vous plaisez dans cette formation ?

Derick : Oui, ça me plaît, mais c'était un peu dur. J'ai des problèmes de coordination, la vitesse, à part ça, ça me plaît.

E : Vous avez fait des stages pendant ces deux ans ?

Derick : Oui.

E : Dans quel type de restaurant ?

Derick : C'était pas vraiment un restaurant, c'était collectif. Dans une maison de retraite Le Bel Âge.

E : Ça vous a plu ?

Derick : Oui, ça m'a plu, bonne ambiance. J'étais en confiance, ça m'a plu. C'était bien.

E : Vous voulez faire quoi après votre CAP ?

Derick : Là, je vais faire un CFA en alternance de cuisine de collective, de collectivité.

E : Agent Polyvalent de Restauration ?

Derick : Oui, voilà.

E : Vous avez déjà trouvé votre alternance ?

Derick : Oui, mais pas... L'école oui, mais on cherche toujours l'entreprise.

E : Vous chercher sur N. ?

Derick : Sur N., oui.

E : S'il y avait des choses à améliorer sur Basilic ce serait quoi ?

Derick : Pas vraiment... Non, je sais pas.

E : Pour vous ça va comme ça ?

Derick : Oui, pour moi ça va.

E : Est-ce que vous faites des choses ici qui vous rendent fier de vous ?

Derick : Des fois, la cuisine en fait, quand je réussis des fois, quand le chef me félicite, je suis fier de moi.

E : Vous avez un bon rapport avec les profs ?

Derick : Oui, un bon rapport. Un peu gestion, ma prof principale, il y a... Ça va à peu près. Le chef aussi je l'aime bien.

E : C'est important pour vous qu'il y est un bon rapport avec les profs ?

Derick : Oui, parce que c'est plutôt dans la confiance. Quand on me met en confiance, ça peut aller, quand je m'entends bien avec les personnes.

E : Ça vous semble utile ce que vous apprenez ici ?

Derick : Oui, ça me semble utile pour plus tard dans ma vie active ou personnelle.

E : Est-ce que pour vous il y a une différence dans la manière dont les profs sont ici et les profs que vous aviez au collège ?

Derick : À part, bien sûr, les chefs... En fait, non, je vois pas la différence. C'était un peu dur ici. C'est un peu dur ici, mais à part ça je vois pas la différence. C'est toujours la même chose.

E : Vous avez quel âge ?

Léopoldine : 17 ans.

E : Qu'est-ce que vous avez fait comme études avant ?

Léopoldine : J'étais au collège. J'ai fait ma quatrième et ma troisième en SEGPA.

E : Vous avez fait des stages en SEGPA ?

Léopoldine : Oui, j'ai même fait des stages supplémentaires. J'ai fait deux stages en pâtisserie, un en cuisine pour... Parce qu'à la base, normalement, je voulais faire en pâtisserie, mais il fallait aller à SN et j'étais pas prête à être avec un patron et tout. Du coup, on m'a proposé d'essayer la cuisine, de faire des stages pour voir comment ça se passe. J'ai aimé et du coup on a cherché un lycée hôtelier pour m'inscrire.

E : Vous étiez déjà attirée par la cuisine quand vous étiez au collège ?

Léopoldine : Non, normalement moi j'étais plus pâtisserie. C'est pour ça que l'année prochaine je vais m'orienter sur une mention complémentaire en desserts à l'assiette.

E : Mais ça restait en préparation culinaire ?

Léopoldine : Oui.

E : Pourquoi vous étiez attirée par ce monde-là ?

Léopoldine : J'aime bien manipuler la nourriture. J'aime bien tout ce qui est manuel et je sais pas... Ce qui est... Tout ce qui est préparation, tout ce qui est en lien avec la cuisine ou la pâtisserie, j'aime bien ça.

E : Vous avez de la famille dans la cuisine ou dans la pâtisserie ?

Léopoldine : Non, ça, je sais pas du tout.

E : Vos parents ils font autre chose ?

Léopoldine : Je suis en famille d'accueil.

E : Vos familles d'accueil, elles font quoi ?

Léopoldine : Une de ma famille d'accueil, elle s'occupe de moi, son travail c'est ça. L'autre est en retraite et avant il était gardien.

E : Vous êtes dans la région depuis toujours, dans le secteur ?

Léopoldine : Oui.

E : Pourquoi vous avez choisi Basilic ?

Léopoldine : Ça restait dans le... C'est dans le cadre... Dans les cours, les profs sont proches des élèves. Au niveau même de l'aide, ça faisait un peu comme les collèges où j'allais avant,

parce que j'avais des difficultés au niveau de la générale. On a choisi ici parce que cet endroit-là est petit. Au niveau même de la classe, on est pas trop nombreux. C'est peut-être plus facile pour moi de me concentrer en classe.

E : C'est important pour vous qu'il y est un petit effectif ?

Léopoldine : Oui, voilà.

E : Est-ce que pour vous il y a une différence dans la manière d'être en relation avec les profs par rapport au collège général ?

Léopoldine : Ils sont là pour nous apprendre un métier donc ils sont plus à notre écoute aussi et puis ils nous apprennent peut-être plus de choses que dans un collège. C'est normal car dans ce genre d'établissement là ils sont obligés d'être proche de l'élève parce qu'ils nous apprennent un métier. Je sais pas comment expliquer.

E : Parce qu'ils vous transmettent quelque chose, il faut qu'ils soient plus proches de vous, qu'ils vous connaissent mieux ?

Léopoldine : Voilà.

E : Vous aimez apprendre ce métier ?

Léopoldine : Oui.

E : Qu'est-ce que vous aimez le plus dans ce métier ?

Léopoldine : Je dirais le côté que j'aime plus dans la cuisine, c'est m'occuper des desserts.

E : Quand vous êtes au dessert ça va ?

Léopoldine : Oui, voilà.

E : S'il y avait des choses à améliorer dans la formation, qu'est-ce que ce serait ?

Léopoldine : Je sais pas, je pense pas qu'il y est de chose...

E : Pour vous c'est bien comme ça ?

Léopoldine : Oui, voilà.

E : Vous avez un bon contact avec les profs en général ?

Léopoldine : Oui.

E : Même avec les profs de matières générales ?

Léopoldine : Oui, ça se passe très bien.

E : Vous trouvez ça plus facile qu'au collège général ?

Léopoldine : Non, c'est pareil.

E : Est-ce que vous recommanderiez le lycée Basilic à un ami qui voudrait faire de la cuisine ?

Léopoldine : Oui.

E : Qu'est-ce que vous faites ici qui vous rend le plus fière ?

Léopoldine : J'arriverais pas à expliquer exactement. Apprendre déjà ce métier-là parce que c'est un métier difficile quand même, je pense que c'est tout.

E : Est-ce que ça vous semble utile ce que vous apprenez ?

Léopoldine : Oui.

E : Utile pour le professionnel ou personnellement ?

Léopoldine : Les deux, personnellement et professionnellement. Comme ça, suffit qu'on veuille faire quelque chose chez soi. On peut faire découvrir aux autres et à sa famille par exemple, montrer ce qu'on sait faire. Ça permet de se préparer des plats faits maison. On sait la valeur... Au moins c'est fait maison, alors que si on achète industriellement dans le supermarché ou autre...

E : Ça vous arrive de faire des plats chez vous ?

Léopoldine : Je fais plus des sucrés chez moi.

E : Des desserts ?

Léopoldine : Oui, voilà.

E : Vous voulez faire quoi après votre CAP ?

Léopoldine : Une mention complémentaire en pâtisserie.

E : À Basilic ?

Léopoldine : Ils n'en font pas ici. Je vais à Nicolas Appert. Enfin, je suis sûrement prise à Nicolas Appert parce que j'ai eu un entretien avec un des professeurs là-bas. Il m'a posé des questions justement sur mes motivations pour aller là-bas et ça s'est bien passé donc sûrement que je vais peut-être aller là-bas.

E : Vous avez fait des stages pendant deux ans ?

Léopoldine: Oui.

E : Dans quels types de restaurants ?

Léopoldine : J'ai fait un stage dans un restaurant italien et dans un restaurant basé sur la viande, surtout grillade.

E : Boucher ?

Léopoldine : Oui, voilà.

E : Est-ce que vous avez appris des trucs au restaurant que vous avez pas appris ici ?

Léopoldine : Oui. Déjà, les choses qu'on apprend pas forcément... Là, c'est plus gastronomique et tout. Dans l'entreprise, c'est pas la même façon de faire que dans les écoles.

E : Qu'est-ce qui est différent ?

Léopoldine : Il y a peut-être déjà des recettes qui sont différentes, c'est aussi des manières de faire, des techniques de faire.

E : Des techniques de cuisine ? D'hygiène ?

Léopoldine : Peut-être d'hygiène aussi, parce que des fois il y a des entreprises qui font pas exactement pareil dans un endroit. Au niveau technique culinaire aussi et peut être la découpe aussi.

E : Vous avez dû apprendre des nouvelles choses en entreprise, ça a pas été trop dur ?

Léopoldine : Au début si parce qu'il faut s'adapter quand même au rythme. Il y a aussi le rythme. C'est pas la même cadence que dans les écoles. Il faut être plus rapide, même pour le service, il y a certain endroit c'est vraiment rapide.

E : Qu'est-ce que vous avez plus aimé en entreprise ?

Léopoldine : Les desserts, côté dessert forcément, mais autrement oui, ça m'a plu j'ai fait beaucoup d'entrées aussi.

E : Vous étiez bien au poste où on vous avait mis ?

Léopoldine : Oui, voilà.

E : Après votre mention complémentaire, vous savez si vous voulez aller travailler ?

Léopoldine : Non je sais pas exactement. Il y a aussi sur le chocolat aussi là-bas, peut-être que si j'aime beaucoup tout ce qui est en chocolatier et tout, peut-être je vais me baser sur ça et peut-être que je ferais dans ça.

E : Donc peut-être encore après une mention complémentaire ?

Léopoldine : Oui, voilà, pour me perfectionner dans plusieurs domaines.

E : C'est important pour vous d'avoir des diplômes ?

Léopoldine : Oui, comme ça après, je trouve qu'on a plusieurs expériences.

E : Vous avez quel âge ?

Marcel : J'ai 18 ans. Je les ai eus il y a pas longtemps.

E : Vous avez fait quoi comme scolarité avant de venir ici ?

Marcel : J'ai fait que du professionnel. Depuis la 4^{ème}, je suis en professionnelle.

E : SEGPA ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Vous avez testé quoi comme métier en prépa pro ?

Marcel : J'ai fait un peu en boulangerie. J'étais boulangerie au début. Je voyais que la cuisine ça me plaisait un peu. Après j'ai testé un peu de tout : le self, les restaurants, les trucs comme ça.

E : Vous avez touché à un peu tous les domaines de la cuisine ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Pourquoi vous étiez attiré par la cuisine ?

Marcel : Franchement, je sais pas trop. Je sais que depuis que je suis tout petit, j'aime bien un peu faire de cuisine, m'intéresser à la cuisine. J'ai voulu essayer, du coup, ça m'a plu.

E : Vous avez de la famille dans la cuisine ?

Marcel : Non, pas du tout.

E : Vous êtes le premier ?

Marcel : Oui, c'est ça.

E : Vos parents, ils font quoi ?

Marcel : Ma mère, elle est à l'aide à la personne. Mon père, il travaille un peu dans les usines.

E : Vous les voyez ?

Marcel : Oui.

E : Vous étiez dans quel collège ?

Marcel : Au début, j'étais à La Montagne après je suis parti à Pirmil. Ma 3^{ème} pro, je l'ai faite en vente à Rezé, mais ça m'a pas plu, du coup, je suis parti ici.

E : Pourquoi vous avez choisi Basilic pour votre CAP ?

Marcel : Je sais pas. Déjà, c'était plus proche de chez moi, c'est pas très loin de chez moi et le lycée, il avait l'air bien. J'avais fait un stage et ça m'avait plu. Du coup, je suis venu ici.

E : Vous aviez fait un stage de découverte ?

Marcel : Oui, voilà.

E : Pourquoi vous avez choisi de passer un CAP ?

Marcel : Un CAP parce que j'aime pas trop l'école de base, mais le CAP... En fait, j'hésite à faire un Bac pro après. Je pense plus en faire un, je suis pas encore sûr, mais le CAP... J'étais plus pour le CAP parce que le Bac, j'avais peur de pas avoir assez le niveau pour les cours.

E : Vous vous êtes dit, le CAP ça va être plus simple ?

Marcel : Oui, voilà, c'est pour ça. Je préfère le CAP.

E : Vous avez fait des stages en entreprise ?

Marcel : Oui.

E : Vous avez fait quels genres de restaurants ?

Marcel : J'ai fait L'atelier de Carole, je sais pas si vous connaissez. Après j'ai fait plein de petits restaus.

E : C'est du tradi ?

Marcel : J'ai fait du traditionnel. J'en ai fait un qui faisait boucher-charcutier aussi en même temps. J'ai fait un peu de tout. La plupart c'était des gastros, des trucs comme ça.

E : C'est quoi qui vous a le plus plu ?

Marcel : Franchement, moi j'aimais bien un peu de tout, j'ai pas trop de préférence pour l'instant, j'en ai pas trop.

E : C'est quoi votre critère pour choisir un restau pour travailler ?

Marcel : Qu'il y est une bonne ambiance, qu'on s'entende bien déjà. Voilà, c'est le principal pour moi.

E : L'ambiance, c'est le principal sur le lieu de travail ?

Marcel : Oui, voilà.

E : Qu'est-ce que vous appréciez dans la formation ici ?

Marcel : Alors là, je sais pas trop quoi dire.

E : Qu'est-ce que vous préférez faire ?

Marcel : Tout ce qui est cuisine et tout, c'est vrai que c'est pas mal. Après, il y a certains cours que j'aime pas trop, mais après c'est moi. Moi, je suis pas trop cours.

E : Les cours généraux ?

Marcel : Oui, c'est ça. Sinon, le reste ça va.

E : Vous avez un bon contact avec les profs en général ?

Marcel : Oui, franchement ça va. Ça va.

E : Est-ce que vous avez appris des choses en stage que vous n'avez pas apprises ici ?

Marcel : Oui. C'est pas les mêmes techniques, c'est pas les mêmes choses, c'est pas les mêmes règles. Ici, je sais qu'il n'y a pas le droit à la barbe. Dans certains restos que j'ai fait, il y avait pas besoin de la charlotte ou des trucs comme ça. Enfin, ça dépend c'est pas du tout pareil. C'est pas les mêmes règles, c'est pas les mêmes techniques. C'est pas pareil.

E : Des techniques de cuisine ?

Marcel : Oui, c'est pas les mêmes, enfin ça dépend aussi.

E : Vous avez appris des techniques différentes ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Ça n'a pas été trop dur de s'adapter, de changer ?

Marcel : Oui, si, c'est vrai que c'est pas pareil. C'est pas fait pareil. C'est plus stressant parce que c'est le vrai métier et puis le maître de stage, il te pousse à aller le plus loin possible. Il t'apprend un peu ses techniques à lui, pour les connaître plus tard.

E : Vous avez senti une différence au niveau du rythme de travail ?

Marcel : Oui, c'est pas pareil, c'est pas les mêmes horaires, c'est pas pareil. C'est plus dur, mais ça va je trouve que moi j'aime bien, ça change un peu. Je suis plus concentré quand je suis au travail, enfin le vrai truc.

E : Le fait d'avoir plein de choses à faire ça vous centre ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Dans cette formation, s'il y avait des choses à améliorer, qu'est-ce que ça serait ?

Marcel : Non, je trouve pas qu'il y est des choses à améliorer pour l'instant. J'ai pas trop d'idée. J'ai pas trop d'idée.

E : Est-ce qu'il y a des moments dans cette formation où vous vous sentez fier de ce que vous avez fait ?

Marcel : Oui, franchement oui. Il y a des choses que je me sens pas capable de faire et en fin de compte je les ai réussies, ça me fait plaisir. Je me dis que, quand même, je sais faire les choses.

E : Vous avez un exemple ?

Marcel : Non, j'en ai pas.

E : Ça peut être une technique ?

Marcel : Oui, c'est ça. Il y a des techniques que j'ai mis un peu de temps à comprendre, mais c'est passé, je suis assez content.

E : Vous avez réussi à le faire ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Est-ce que c'est différent la manière dont vous apprenez ici et au collège ?

Marcel : Oui, parce qu'au collège t'es plus : plonge, les découpages, les épluchures... Vu qu'on commençait, c'est pas trop les cuissons et tout ça parce qu'ils avaient peur qu'on se loupe. Là, vu que je commence à être assez grand en âge et tout, on touche un peu à tout.

E : Vous faites de la cuisine ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça, parce que moi avant personnellement je faisais pas trop ça.

E : Ça vous a plu quand ça a changé ?

Marcel : Oui.

E : Et sur les cours généraux, est-ce qu'il y a une différence dans la manière de faire ?

Marcel : Vu que je suis resté en professionnel, je sais pas trop, j'ai jamais été en générale.

E : En 6ème et 5ème ?

Marcel : Oui, c'est vrai. Ça change un peu quand même parce que, déjà, il y a moins de devoirs, mais aussi il y a plus de stages, il y a plus de...

E : Vous êtes pas tout le temps à l'école ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Et dans la relation que vous avez avec les profs, est-ce que c'était différent en 6è-5è et ici ?

Marcel : C'est vrai qu'ici avec les profs, on s'entend quand même bien. On parle ensemble. C'est pas pareil. J'ai fait plein de collèges où tu pouvais pas parler avec les professeurs. C'est vrai que c'est plus... Je sais pas comment expliquer, il y a en certains qui sont, pas comme nous, mais... Ils parlent.

E : Plus accessible ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Vous pouvez parler de tout avec eux ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Pour vous c'est important d'avoir cette relation ?

Marcel : Oui, pour moi oui, parce que ça permet de dire tous nos problèmes, des trucs comme ça, ce qui va pas et ils peuvent... Ils essayent de les arranger. Même au niveau des emplois du temps, ils peuvent voir pour mettre moins d'heures de cours ou pour changer et mettre plus de stages si ça se passe mal en cours, enfin des trucs comme ça, je trouve ça déjà pas mal.

E : Si vous faites un Bac pro, vous le feriez ici ?

Marcel : Oui, je pense, je pense.

E : Vous n'avez pas envisagé l'apprentissage au départ ?

Marcel : Je voulais au départ, mais plus être quand même dans les cours. J'avais peur que c'était trop vite pour bosser, mais là quand même j'hésite un peu, mais je pense en faire un...

E : Vous avez pu prendre votre temps ?

Marcel : Oui, voilà c'est ça.

E : Vous faites des saisons l'été ?

Marcel : Non, mais je pense en faire une cet été. C'est pas encore sûr, mais je pense en faire une.

E : Vous êtes en train de regarder ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Est-ce que ce que vous apprenez ici ça vous semble utile ?

Marcel : Oui, franchement oui, c'est quand même utile parce je fais un peu chez moi de la cuisine. Je fais un peu des recettes de ce que j'ai fait ici. Ça fait plaisir à ma famille et je suis content.

E : Ça vous permet de redonner derrière ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Pour vous, quel serait le truc le plus important appris ici en cuisine ?

Marcel : En cuisine, au début, j'avais du mal à m'organiser. Je trouve que c'est quand même important de bien tailler et de bien s'organiser au poste et tout ça, et surtout hygiène aussi c'est quand même important.

E : Pour vous, c'est l'organisation et le fait d'être attentif à ce qu'on fait ?

Marcel : Oui, voilà, c'est ça.

E : Est-ce que ça vous a changé aussi dans d'autres aspects de votre vie, d'avoir appris à vous organiser en cuisine ?

Marcel : Oui, quand même. Oui, ça m'a appris à quand même, savoir plus m'organiser.

E : Vous avez quel âge ?

Nina : Je vais avoir 18 ans.

E : Qu'est-ce que vous avez fait comme parcours scolaire avant d'arriver ici ?

Nina : J'étais en 3ème générale et c'est tout.

E : Et vous êtes arrivés directement en CAP ?

Nina : Oui.

E : Vous avez redoublé avant ?

Nina : Oui, j'ai redoublé ma 4ème.

E : Vous étiez dans quel collège ?

Nina : J'étais à M. à Saint-Joseph.

E : Pourquoi vous avez choisi de venir en cuisine ?

Nina : Parce que mes parents sont dans la restauration. J'étais un peu perdue. J'ai hésité entre le sport, entre les animaux ou la cuisine. On va dire qu'en aout j'avais pas trouvé de lycée donc je suis venue ici.

E : Pourquoi Basilic ?

Nina : Parce que j'avais postulé pour deux autres lycées dans N., mais j'étais sur file d'attente. Du coup, il restait une place ici et ils m'ont pris direct.

E : Vous avez saisi l'opportunité ?

Nina : Oui.

E : Pourquoi vous étiez attirée par l'enseignement professionnel ?

Nina : Je pensais pas aller en pro. Je pensais plus aller en générale. Je me suis pas... Avant de venir ici, je ne me suis pas tournée vers la filière pro. Donc, je sais pas trop.

E : Ça s'est fait comme ça ?

Nina : Oui.

E : Vous auriez pu demander une seconde générale ?

Nina : Oui, oui, mais ça s'est fait comme ça.

E : Pour vous, dans cette manière d'être formée à Basilic, est-ce que vous vous sentez bien ? Est-ce que c'est une bonne formation ?

Nina : Oui, parce que les profs sont... On est pas beaucoup. Tous les profs nous connaissent personnellement et ils nous aident vraiment quand on a besoin. C'est mieux que dans un lycée où il y a je ne sais pas combien d'élèves et les profs nous connaissent pas personnellement.

E : Pour vous, c'est les petites promos ?

Nina : Ouais.

E : Est-ce que c'est une manière d'être formée que vous recommanderiez à un ami qui cherche une formation en cuisine ?

Nina : Oui, je pense.

E : Vous m'avez dit, pour vous le point fort c'est que c'est une petite promo.

Nina : Oui.

E : Vous avez fait des stages en entreprise ?

Nina : Oui.

E : Est-ce que vous vous êtes sentie à l'aise dans ce passage du monde scolaire au monde professionnel ?

Nina : Oui, je me sentais mieux en stage qu'ici. C'est tous les jours et c'est tous les jours cuisine alors que là c'est cours et un peu cuisine. C'est tout de suite mieux quand on va en stage.

E : Pourquoi ne pas avoir choisi l'apprentissage dans ce cas-là ?

Nina : Parce que mon frère a fait apprentissage et mes parents ils ne voulaient pas que je le refasse. Ils trouvaient que c'était trop dur pour une première année. Vu que j'avais aucune base, c'était trop dur l'apprentissage.

E : Parce que le rythme est intense ?

Nina : Ouais, direct.

E : Et du coup, vous vous voulez faire un Bac pro ?

Nina : Oui.

E : Vous auriez pu envisager l'apprentissage pour un Bac pro ?

Nina : Oui. C'est ça. Je devais faire apprentissage, mais mes parents veulent déménager dans le sud donc ils m'ont dit c'est mieux de faire un Bac pro, comme ça je peux directement changer de lycée alors qu'en apprentissage, on change de maître de stage et tout.

E : C'est les contraintes extérieures ?

Nina : Oui, c'est ça.

E : Et vos parents, ils sont dans la cuisine aussi ?

Nina : Oui. Mon père et ma mère y sont depuis 12 ans.

E : Ils ont quoi comme postes ?

Nina : Ils ont un traiteur-crêpier. On va chez les gens et tout. À un moment, ils ont acheté une crêperie. Là, depuis 2-3 ans ils l'ont revendu parce qu'ils ne pouvaient pas se mettre à 100% dans les deux donc ils ont préféré faire traiteur et arrêter l'affaire.

E : Ça vous est arrivé de donner des coups de main quand vous étiez plus jeunes ?

Nina : Oui. Là, depuis 3-4 ans, je travaille avec mon père tous les week-ends, enfin pas tous les week-ends, mais quand il y a des repas. Je vais avec lui dans les repas et c'est comme un petit salaire le week-end.

E : C'est un monde que vous aviez déjà découvert avant d'arriver ici ?

Nina : Oui. Même en troisième on avait un stage et j'avais fait un stage avec mes parents dans leur restau. Donc oui, je connaissais déjà.

E : Vous voulez faire quoi après le Bac pro ?

Nina : Ça c'est une très bonne question. Je sais pas encore parce que je sais pas si je veux continuer dans la cuisine après ou si je veux changer du tout au tout et aller... Parce que j'ai envie aussi d'aller faire soigneuse-animalière. Du coup, je sais pas si je vais changer d'orientation après.

E : Vous êtes encore en réflexion ?

Nina : Oui.

E : Dans votre formation à Basilic, s'il y avait des choses à améliorer, qu'est-ce que ça serait ?

Nina : Qu'est-ce que ce serait... Dans la formation, je vois pas.

E : Pour vous, c'est bien tel que c'est ?

Nina : Oui.

E : Vous avez un bon contact avec les formateurs en général ?

Nina : Oui.

E : Quand vous êtes allée en entreprise dans le cadre de votre stage qu'est-ce que vous appris que vous n'avez pas appris ici ?

Nina : Plusieurs choses, les techniques, des recettes, comment ça se passe en brigade, alors que là on se connaît tous. Comment ça se passe en brigade quand on connaît pas les gens et voilà.

E : Vous avez senti une vraie différence sur le fonctionnement de la brigade ?

Nina : Oui, c'est plus sérieux. Ça va plus vite. Alors que là on parle tous. En restau, faut que ça y aille.

E : C'est la différence de rythme qui vous a le plus marqué ?

Nina : Oui.

E : Est-ce que c'est une formation où vous vous sentez valorisée ?

Nina : Hum, je sais pas. Je sais pas du tout.

E : Vous vous êtes jamais posé la question ?

Nina : Non.

E : Est-ce qu'il y a des choses qu'on vous demande de faire, que vous faites et dont vous êtes fière d'avoir fait ça ou d'être capable de le faire ?

Nina : Là, juste de faire les repas pour les gens qui viennent manger au restau, déjà, moi je trouve qu'on nous met en avant. On pourrait très bien faire à manger, mais pour personne, juste pour comme hier de l'ATA⁶ et pas faire de service.

E : C'est important pour vous de servir quelqu'un ?

Nina : Oui.

E : Vous avez des fois en cuisine le retour des clients ?

Nina : C'est généralement les clients qui disent aux serveurs et les serveurs viennent nous le dire.

E : C'est un retour indirect ?

Nina : Oui.

E : Est-ce que ce que vous apprenez ici ça vous semble utile professionnellement ?

Nina : Ah bah oui.

E : Et personnellement ?

Nina : Oui.

E : À titre personnel, qu'est-ce que ça vous apporte ?

Nina : On est directement dans le monde professionnel. On grandit en maturité on va dire et voilà, prendre de la maturité. On voit la vraie vie ce que c'est, enfin la vie professionnelle.

E : Vous avez des amis qui sont dans le général ?

Nina : Oui.

E : Vous voyez la différence en termes de ... ?

Nina : Oui parce qu'eux ils n'ont pas encore la notion de travailler, d'avoir une entreprise, des trucs comme ça.

E : Est-ce que vous voyez la différence dans la manière d'enseigner entre ce que vous avez connu au collège et la manière dont s'est fait ici ?

Nina : Je vois pas trop de différence. C'est encore pareil parce que j'étais dans un grand grand lycée. On était 2000.

E : Dans votre collège vous étiez 2000 ?

⁶ Activités technologiques d'alimentation/techniques

Nina : Oui, dans mon collège. C'était un collège-lycée mélangé du coup c'est pareil. Là, on est 120, on a tout de suite plus d'approche avec les profs donc ils viennent plus nous aider. Donc oui, ça change du collège.

E : C'est pareil, mais ça change ?

Nina : Non, c'est pas pareil justement.

E : Vous avez une plus grande proximité avec les enseignants ?

Nina : Oui.

E : C'est important pour vous que vos enseignants vous connaissent ?

Nina : Oui, oui. Au moins, quand on a besoin d'eux, ils savent déjà nos capacités, sur quoi on est faible et sur quoi on galère. Au moins, c'est bien.

E : La manière dont les gens se parlent dans la cuisine est un peu sèche. Quand on est formé dans la cuisine, c'est quelque chose qui peut être difficile ou c'est une habitude ?

Nina : Au début, c'est difficile parce qu'on passe... C'est tout de suite cash. Les chefs, ils mâchent par leurs mots. Donc au début c'est dur, mais après on s'y fait parce c'est le métier.

E : Ça fait partie intégrante ?

Nina : Oui, sinon ça serait... Ça irait pas vite du tout. Il faut que quelqu'un mène le bateau.

Ecole de production Asperge (CAP Cuisine)

Annabelle

Directrice de l'école, formatrice en PSE

A : J'ai commencé en lycée professionnel agricole, enseignement école ménagère à Noëllet. J'avais une formation sociale et universitaire. J'ai commencé la faculté à la Catho de maths-sciences. J'ai fait deux ans. Je ne me voyais pas travailler en lycée traditionnel. D'ailleurs j'avais fait mes stages aux Orphelins Apprentis d'Auteuil et puis j'ai arrêté. J'ai fait une formation en Économie Sociale et Familiale et j'ai intégré le lycée de Noëllet au moment de la réforme des 4èmes technologique. J'ai fait deux ans et tout de suite, j'ai été appelé par la direction diocésaine sur le développement des filières technologiques dans le secteur. J'ai participé à la création des filières technologiques. J'ai été muté dans un plus grand lycée : le lycée professionnel agricole à Chemillé. Après, j'ai pris la responsabilité de la filière service à la personne. J'ai travaillé là-bas pendant 20 ans et je me suis arrêtée. Entretemps, j'avais fait la formation pédagogique de l'enseignement agricole, j'ai fait une licence de sciences de l'éducation. Quand je me suis arrêtée en 2007, je me posais des questions en conseil de classe, quand les enseignants mettaient « manque de motivation », « doit développer sa motivation ». On est sur des constats, mais on ne trouve pas de solution. Donc je me suis arrêtée, je me suis formée avec un organisme belge sur l'accompagnement des jeunes en difficulté. J'ai un diplôme de coach scolaire. Après, j'ai fait un praticien PNL. J'ai ouvert mon cabinet, en fait pour accueillir les jeunes qui étaient en perte de motivation, pour essayer de les remettre sur le chemin et là j'ai intégré les formations des enseignants. J'ai mis en place la méthode pédagogique en orthographe et puis j'ai travaillé dans un cabinet sur l'action sociale et éducative sur A.. J'ai dispensé des formations avec ce cabinet-là pour les enseignants, les éducateurs, tout le monde du médico-social et les évaluations externes en maisons de retraite, parce que j'accompagnais les jeunes en stage en maisons de retraite. Donc j'ai participé aux évaluations externes avec l'ANESM⁷ et puis le projet d'Asperge est arrivé. Le directeur du cabinet est mon frère. C'est le président de l'association et donc naturellement il m'a dit : « il

⁷ Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux

faut un directeur dans cette école de production, est-ce que tu acceptes le challenge ? » C'est comme ça que je suis arrivée ici.

E : Vous avez parlé de Maïlys H ?

A : Maïlys H qui elle a fait à la COM [école de commerce], le master Entreprises Solidaires et Sociales. Je ne sais plus exactement son nom. C'est dans le social. Elle avait en cours le président de l'association qui faisait des formations sur le développement des entreprises solidaires. Il a parlé d'Asperge au sein de l'Union pour l'Enfance dont il est le directeur. Il a dit : « mon rêve serait de mettre en place une école Asperge sur A. ». Mais à ce moment-là, il n'y avait pas l'idée de l'École de Production. Il a fait travailler ses étudiants sur ce projet-là, développement de projet. Maïlys est originaire de Lyon, et elle a dit : « je connais les Écoles de Production sur Lyon ». Elle a passé son master, elle l'a rappelé en septembre, en disant : « moi ce qui m'intéresse, c'est de travailler sur le développement du projet. Je veux bien me mettre à votre service ». C'est comme ça qu'elle a travaillé pendant un an et demi sur le développement du projet des Écoles de Production.

E : Est-ce que vous pouvez nous rappeler l'historique d'Asperge en tant que réseau et l'idée de la rencontre avec les Écoles de Production ?

A : C'est parti de l'Union pour l'Enfance qui se trouve à Paris, qui est une structure de la protection de l'enfance et dans laquelle il y a des placements familiaux, des maisons d'enfants à caractère social et des structures de réinsertion des jeunes. Il y a un modèle Asperge qui s'est développé d'abord à l'étranger, pour les enfants des rues avec des boulangeries apprenantes et des restaurants apprenants en Roumanie, Mali, Niger, Maroc, etc. Ce modèle-là a été reproduit dans les Deux-Sèvres, au sein d'une maison d'enfants à caractère social avec un restaurant apprenant. Le département des Deux-Sèvres a dit : « C'est super, mais il faudrait une formation qualifiante, diplômante et il faudrait le reproduire en France ». C'est comme ça que le projet est né et on a cherché comment reproduire un modèle Asperge avec les exigences du territoire français, une formation diplômante et qualifiante. C'est comme ça que c'est né.

E : [Au restaurant], quel est le statut juridique du restaurant ?

A : C'est une association qui gère un restaurant.

E : Donc il y a un conseil d'administration, avec un président, tout ça ?

A : Tout à fait. Un bureau qui est composé des partenaires financiers qui ont permis de monter le projet. Au sein du bureau nous avons le vice-président qui est le directeur général de la COM [école de commerce], L'institut supérieur aux Ponts-de-Cé en communication, sciences politiques, master humanitaire et social. Cette personne-là avait un problème de restauration

dans son école supérieure. Ça ne fonctionnait pas. Il souhaitait que ses étudiants puissent bénéficier de repas équilibrés le midi. Il s'est dit : « moi je veux bien apporter des fonds à votre modèle et notre partenariat avec vous et vous proposez une restauration à mes étudiants ». D'où notre deuxième site, la cafétéria d'Asperge qui se trouve à la COM [école de commerce]. Dans le bureau nous avons aussi des représentants de EPLS, Entreprendre pour la Solidarité en Anjou. Nous avons deux membres de EPLS, la directrice d'ATADEM⁸ à A., et le directeur d'un ESAT Les Béjonnieres⁹. Nous avons également des membres du bureau de l'association Union pour l'Enfance qui sont venus nous rejoindre. Le président, c'est le directeur de l'Union pour l'Enfance, qui est également président du Comité Français de Secours aux Enfants qui dépend de l'Union pour l'Enfance.

E : Tous ces acteurs-là apportent des financements ?

A : Oui. On a eu Entreprendre pour la Solidarité en Anjou qui nous a aidé. L'COM [ÉCOLE DE COMMERCE] nous a aidés. On a eu au niveau du financement la SOMINVAL¹⁰ qui nous a fait une remise de dette puisqu'on a repris...

E : La dette de ...

A : ...De l'ancien gérant. On a A. L. Développement qui nous a aussi apporté des fonds : une subvention sur 3 ans. La région, une subvention sur 3 ans. Qu'est-ce qu'on a eu d'autres... Créavenir du Crédit Mutuel, une subvention qui nous a apporté des fonds.

E : Voilà, c'est ce qui a permis l'investissement initial, parce que ça a dû être assez lourd de racheter le fond ?

A : Oui. Alors, il y avait un budget prévisionnel qui avait été fait. On savait que la première année, ça allait être compliqué, mais qu'avec l'évolution ça allait être viable. Effectivement, ça a été compliqué la première année pour le financement. C'est encore un peu compliqué. Nous sommes toujours à la recherche de fonds. De toute manière dans notre modèle, c'est 70% par la production, 12% par la région et 18% par des dons, des mécènes.

E : Y compris en fonctionnement ?

A : Oui, fonctionnement et investissement. On est toujours à la recherche de mécènes, c'est notre modèle et ça sera toujours comme ça.

⁸ Association agréée pour la gestion de Tutelles

⁹ Saint Barthélémy d'Anjou

¹⁰ Société qui gère les MIN

E : En termes de mode de gestion, vous êtes la directrice. Est-ce que vous pouvez nous parler de la structure ? Comment vous travaillez avec le bureau ? Comment ça se passe ? Quel est le statut des autres personnes dans l'entreprise, ils sont salariés, j'imagine ?

A : Oui, ils sont salariés. Je dirige l'École de Production avec 7 salariés à temps plein. 7 ou 6. Je ne sais plus, parce qu'en fait ça a beaucoup bougé au cours de la première année. On s'est un peu cherché sur notre modèle et là on arrive à un modèle un peu équilibré. J'ai un responsable d'atelier qui est le chef cuisinier, qui est plus chargé de tout ce qui concerne la production. J'ai une adjointe chargée de mission et d'insertion, qui est plus chargée de la communication, des relations avec les familles, de l'insertion des jeunes et qui m'aide au niveau administratif. A la cuisine, j'ai deux autres maîtres professionnels, deux cuisiniers sous la responsabilité du chef d'atelier. J'ai deux chefs de rang au service sous la responsabilité de mon chef d'atelier. Maïlys, mon adjointe, a en responsabilité le service civique-vie quotidienne. Et avec toutes ces personnes-là, j'ai des intervenants qui sont des enseignants qui sont en poste, pour la plupart dans l'Éducation nationale. Ils complètent avec une ou deux heures par semaine ici.

E : Dans quelles disciplines ?

A : J'ai en français-histoire-géo, une enseignante qui est là 5h par semaine, 2h en 1^{ère} année, 2h en 2^e année, 1h de temps en temps. En mathématiques, j'ai une enseignante 2h par semaine avec les 1^{ère} année, une autre 2h par semaine en 2^e année. J'ai une enseignante en anglais 1h tous les 15 jours avec chacun des niveaux. En philosophie, j'ai le président qui intervient. Maïlys s'occupe de tout ce qui est Prévention Santé Environnement avec son poste de chargé de mission en insertion et relations avec les entreprises. Moi, je m'occupe de tout ce qui est sciences appliquées.

E : Les enseignants qui viennent de l'Éducation nationale, vous les avez trouvés comment ?

A : C'est le réseau, les relations. C'est des gens que je connais depuis 20 ans, dont une d'entre elles qui a fait sa formation à la Catho avec moi. Une autre qui travaille en école primaire, mais qui fait partie du groupe GRENE¹¹ à la catho d'Angers. Le groupe de recherche sur les neurosciences qui est dirigé par Pascale Toscani. Comme moi je suis aussi très impliquée dans les neurosciences et que je participe tous les ans au colloque, cette personne-là fait aussi partie du groupe de recherche. A partir du moment où je lui ai proposé de nous rejoindre, elle était très très emballée. Puis, l'enseignante d'anglais elle a travaillé avec moi au lycée de C. pendant 20 ans.

¹¹ Groupe de recherche de Neurosciences de l'Éducation - UCO

E : Ce sont des gens qui partagent...

A : Le projet. Ils viennent avant tout pour le projet plus que pour l'enseignement de leur matière.

E : Ils partagent certainement des conceptions pédagogiques ?

A : Tout à fait.

E : Et pour les professionnels, ils ont été recrutés comment ?

A : Alors les chefs de rang, c'est le maître d'hôtel qui était là avant comme responsable d'atelier, qui les connaissait, avec qui il avait travaillé et qui nous les a amenés. Le service, ils étaient là dès le départ. Dès l'ouverture, ils étaient là. A la cuisine, nous avons changé 4 fois depuis novembre 2016. Nous avons eu au départ un chef cuisinier qui a fait partie du montage du projet. Il avait une entreprise de traiteur, et qui vraiment partageait ce projet d'accueil des décrocheurs et qui dès juillet 2016, bien que nous n'ayons ouvert qu'en octobre, a monté le projet et s'est mis dans l'organisation. Puis, il a dû nous quitter au mois de mars. En fait l'idée, c'était qu'il trouve un gérant, quelqu'un pour reprendre son entreprise, il a trouvé personne. Au mois de mars, il a dit : « moi je ne peux pas suivre », donc il nous a quittés. Est venu le remplacer, un de ses personnels qui était sur la COM [école de commerce]. Le cuisinier qui travaillait sur la COM [école de commerce], qui a travaillé avec nous, mai, juin, juillet. Et puis fin juillet, pour des raisons personnelles, il se mariait en août, son épouse trouvait que c'était trop de travail et de trajet, il habitait Pouancé donc il nous a quittés. Nous avons recruté un nouveau chef cuisinier en septembre, qui de fait correspondait vraiment aux critères, qui avait envie de travailler avec des jeunes en difficulté, qui était assez bon en technique culinaire, mais qui s'est vite aperçu que c'est très lourd comme poste. C'est-à-dire que pendant une journée entière, on est avec des jeunes. Il faut gérer la difficulté des jeunes, gérer l'exigence de la production, parce que nous il faut qu'on serve les clients. En fait la pression était trop forte, donc d'un commun accord, à la fin des deux mois de sa période d'essai, il nous a quittés. Et on a recruté Joël Duckman qui vraiment est tout à fait adapté, avec lequel tout se passe très bien et qui est vraiment impliqué dans le projet. Du coup, ça nous a fait évoluer dans nos critères de recrutement. Le critère de recrutement, c'était avant tout la capacité à encadrer des jeunes et à accepter les difficultés de motivation des jeunes, l'absentéisme, à savoir s'arrêter pour faire de l'éducation comme il fallait avant d'engager dans la formation et de lancer la production. Voilà c'est comme ça qu'ils ont été recrutés. La cuisinière qui est là était au départ avec le premier chef, elle travaillait dans son entreprise. Il l'avait amené avec lui parce qu'il la connaissait bien et au démarrage il avait dit : « il faut que je travaille avec quelqu'un avec qui je suis en confiance », voilà, et qui est restée depuis.

E : Le recrutement du dernier cuisinier, ça s'est passé comment ? Vous avez passé une annonce ?

A : Nous avons passé beaucoup d'annonces, mais ça s'est fait par le réseau, encore le réseau. Il a fait sa formation à St Michel Mont Mercure¹², un lycée professionnel, là-bas on connaissait une autre personne, qui travaille sur les boulangeries apprenantes au Maroc. Quand on a dit qu'on recherchait, on a eu l'idée de lui envoyer un message. Tout de suite il a dit : « moi j'ai fait ma formation avec une personne qui est sur A., qui me paraît tout à fait adaptée au projet, si vous voulez la contacter ».

E : Je reviens au maître d'hôtel qui était là au démarrage, comment il a été recruté ?

A : Lui, c'est le fils du président. C'est une histoire de famille au départ si vous voulez. C'est-à-dire que son fils était dans la restauration gastronomique depuis très longtemps. Il avait 12 ans d'expérience, il lui a parlé du projet, il a trouvé ça génial donc il est arrivé là. Moi je suis arrivée, donc c'était mon neveu. On a lancé les choses et maintenant que tout... L'idée, c'était de donner une identité au restaurant avec une identité semi-gastronomique puisque pour des jeunes décrocheurs, l'objectif c'est de travailler avant tout le savoir-être. Donc, le fait de donner une identité semi-gastronomique va nous permettre de s'élever dans le savoir-être. Là, je pense qu'il a été un bon apport pour nous. D'où au restaurant il y a un nappage, c'est rare dans les restaurants, bien que nous soyons une brasserie. On ne fait pas de la cuisine gastronomique, et puis voyez la tenue des jeunes, on a beaucoup travaillé sur la tenue vestimentaire. Ils ont des codes qui leur permettent d'avoir un savoir-être ... Exceptionnel. C'est ce que reconnaissent aujourd'hui les professionnels.

E : Avant de parler des jeunes, sur la structure, on a remarqué qu'il y avait une identité visuelle qui accrochait assez vite. Il y a eu un travail sur la communication ?

A : Oui, nous nous sommes rapprochés d'un graphiste pour notre communication. Ça a été un long travail. On a été 6 mois sans affichage. On s'est cherché sur l'identité qu'on voulait donner, à la fois l'identité brasserie et donner une dimension un peu plus classe pour rappeler la dimension semi-gastronomique qu'on voulait mettre en œuvre. On a travaillé avec un graphiste pour tout ce qui est affichage extérieur et communication.

¹² « Le Centre de Formation d'Apprentis, Maison Familiale de Métiers accompagne depuis 1972 des apprentis dans les métiers de l'Hôtellerie, de la Restauration et de l'Alimentation. La Maison Familiale de St Michel Mont Mercure fonctionne sous le mode associatif (Association loi 1901). Des parents et des maîtres d'apprentissage composent le Conseil d'Administration. » <https://www.cfasantmichelmontmercure.com/le-cfa/qui-sommes-nous>

E : En termes de communication, sur le modèle de l'école de production, j'imagine qu'il y a tout un travail ?

A : Peu de temps avant l'arrivée des jeunes, les jeunes sont arrivés en novembre 2016, nous on a sus qu'on avait le restaurant le 4 octobre. Il fallait recruter à ce moment-là. Il fallait faire très vite pour recruter. On a fait un gros travail de partenariat avec les Plateformes de Soutien Aux Décrocheurs qui avait été engagé déjà par Mailys l'année précédente. On a développé tous les moyens octobre-novembre. Avec elle, j'ai rencontré tous les partenaires sociaux. 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. On a passé pratiquement tout le mois d'octobre à rencontrer ces personnes-là et à faire des présentations.

E : Grâce à toutes les plateformes ? Celles du [département] ?

A : Toutes les plateformes du [département] y compris les maisons de solidarité et les maisons de quartier qui s'y rattachent.

E : Il y a eu un gros engagement des PSAD pour lancer le projet ?

A : Pour lancer le projet. Mais, on les a tous rencontrés d'abord individuellement, puis en groupe, après on a fait des interventions avec les partenaires sociaux.

E : MLDS, MIJEC...

A : Voilà. On a fait dès la première année des portes ouvertes pour ces partenaires-là. On a eu 60 personnes donc c'était énorme, pour venir voir. On est très soutenu, on a de la chance... Bizarrement auprès des autres Écoles de Production, ça fonctionne beaucoup moins bien. Je ne sais pas pourquoi à A.. C'est peut-être parce qu'on a été reconnu par les pouvoirs publics tout de suite, ça a aidé. La municipalité nous a tout de suite bien aidés, en tous cas, ça fonctionne bien avec les PSAD.

E : On peut peut-être parler maintenant des jeunes. Le lien avec les PSAD est clair. Comment ils arrivent chez vous ?

A : J'ai fait des stats que j'ai présentées l'autre jour à la région : à 80% par les PSAD et 20% par le bouche-à-oreille, par la presse. Nous avons eu beaucoup beaucoup de reportages, d'articles de presse entre novembre 2016 et juin 2017. Il y a eu FR3, le Courrier de l'Ouest, Ouest France, les radios locales, TV Web. Ça c'est multiplié, et ça aussi ça nous a vraiment aidés dans notre lancement.

E : Vous avez un nombre de places limité ?

A : 8 par promotion. C'est-à-dire 8 en service en salle, 8 en cuisine. Une 1^{ère} année et une 2^e année. En fait on devrait arriver à 32. Ce qui n'est pas le cas, puisque quand on a ouvert en 2016

nous n'avons pas rempli nos effectifs. Aujourd'hui nous sommes à 21, 22. Entre les entrées-sorties, on doit arriver à 20 maintenant. Il y en a un qui est sorti. On ne complète pas forcément. Bien que le dispositif est bien reconnu, on est identifié comme structure pour les décrocheurs ou les raccrocheurs du territoire. C'est vraiment ceux qui n'ont pas trouvé de place ailleurs qui arrivent chez nous. Nous à Asperge, on reçoit les jeunes tout le long de la 1ère année. Pour être inscrit à Asperge, ce n'est pas au 15 octobre à la rentrée. C'est le principe du décrochage scolaire. On ne décroche pas quand on a décidé. Donc, effectivement on en accueille en octobre, puis en novembre, en décembre, en janvier, en février, et parfois on en accueille qui intègrent directement la 2^e année. C'est en fonction de leur parcours précédent, s'ils ont déjà un CAP. On en a vu un hier qui a déjà un CAP, qui a décroché pendant 2 ans. Je pense qu'on va l'accueillir directement en 2^e année de CAP. On va voir avec lui, le remettre à niveau.

E : Il y a plusieurs profils en termes de niveau scolaire ?

A : Ça va de la 4^{ème}. Il y en a un qui a décroché dès la 4^e, d'autres qui ont décroché à la fin du collège, d'autres qui ont fait un lycée professionnel et qui ont décroché, d'autres qui ont fait un apprentissage qui ont décroché, d'autres qui n'ont absolument rien fait après la scolarité obligatoire, pendant 3, 4, 5 ans et qui tout à coup se réveillent et qui veulent s'engager dans une formation. On a un jeune de 24 ans. C'est le cas, il s'est arrêté en fin de 3^e et qui n'a rien fait entre ses 16 ans et ses 24 ans. Il est arrivé en novembre. Le décrochage est très divers et au niveau de l'âge c'est de 16 à 25 ans. Les écoles de production c'est 15-25. Nous nous sommes aperçu que pour la rentrée prochaine, ça sera sûrement 16-25 parce que dans le métier de la restauration, c'est compliqué de sortir à 17 ans. Et puis on risque de les décrocher après, donc mieux vaut les accueillir à 16 ans et on sait qu'à 18 ans pouf, ils trouvent du travail.

E : Donc 2 CAP ?

A : CAP cuisine et là c'était le CAP Service en brasserie-café, mais c'est la dernière année. Il a été réformé avec le BAC pro. Il est intégré au BAC pro Commercialisation et Service en hôtel café restaurant (HCR). Donc c'est le CAP qui est intégré à ce BAC pro là, donc le premier examen sera en juin 2019.

E : Ce qui signifie que le CAP n'est plus considéré comme un diplôme terminal dans cette catégorie pour l'Éducation nationale ?

A : Si.

E : En fait, une fois qu'on a ce CAP, on peut passer en 1^{ère} PRO ?

A : Tout à fait, donc là notre jeune de 2^e année qui est intégré à l'École des Arts de la Table à Paris, il rentre directement en 1^{ère} BAC pro.

E : D'où viennent les jeunes ?

A : A. et sa région. Nous n'avons pas d'internat. C'est la limite de notre système. Il faut qu'ils aient des moyens de locomotion facile d'accès pour venir à 8h ici le matin, vraiment A. et son agglomération proche. Nous souhaitions avoir un lieu d'accueil où ils pourraient être hébergés. Nous avons tenté de mettre en place une maison partagée sur A., mais c'est trop tôt dans notre dispositif. C'est un peu compliqué avec nos moyens financiers en ce moment donc on a abandonné le projet.

E : Le public est plutôt masculin ?

A : En service nous avons effectivement en 1^{ère} année deux filles, en 2^e année une seule fille. En cuisine en 2^e année une seule fille, en 1^{ère} année une seule fille. Donc plutôt masculin, ce qui est très étonnant en service. D'habitude c'est plutôt le contraire. C'est majoritairement des filles et très peu de garçons et là nous c'est l'inverse.

E : Vous parliez tout à l'heure de la ponctualité et de ce que l'on apprend aux jeunes, vous pourriez revenir là-dessus ?

A : L'objectif de notre 1^{ère} année c'est développer le savoir-être et le savoir-faire. On n'est pas du tout sur les savoirs. Ça c'est le parti pris de l'École de Production Asperge. On est d'abord sur le savoir-être et le savoir-faire professionnel et méthodologique en enseignement général. On travaille les méthodologies. Donc dans le savoir-être : la tenue, la propreté de la tenue, le langage, la ponctualité. Ça ce sont nos trois axes et la collaboration dans la brigade, le respect des uns et des autres. On travaille essentiellement ça sur la 1^{ère} année.

E : Vous disiez que ce n'était pas toujours facile au départ, pas forcément au départ d'ailleurs au bout d'un certain temps, sur la question de la ponctualité ?

A : Voilà. C'est-à-dire que quand ils arrivent chez nous, le retour qu'on a des jeunes, c'est qu'ils se sentent accueillis quand on arrive, pour des décrocheurs scolaires c'est vraiment... Ils ont une problématique de confiance en eux, d'estime d'eux-mêmes donc c'est vrai que nous l'accueil c'est un point important. L'accueil de chacun dans ses particularités et ça passe par, on se serre la main tous les matins et tous les soirs, avec la mention, Monsieur, Madame. Ils se sentent tellement bien accueillis que c'est vrai dès le 1^{er} jour ils sont là, mais une demi-heure à l'avance. Puis, on a bien vu sur les deux promotions qui viennent de passer que les problèmes arrivent au bout de 4 mois-5 mois, parce qu'ils rentrent dans une dynamique habituelle. On oublie ce qu'on a trouvé très très bien au départ. Puis on se permet de dévier un petit peu. Au bout de 4-5 mois on est obligé de retravailler la ponctualité et de retravailler derrière ça, la collaboration avec la brigade et le respect des autres. En disant : « mais quand vous êtes en

retard, qui est-ce que vous pénalisez ? C'est votre collègue, c'est pas nous. C'est pas notre plaisir. C'est que derrière il y a une brigade, le client est là, votre poste n'est pas occupé et nous notre objectif, vous êtes là pour répondre à une demande de la clientèle, comment on fait ? Même si vous êtes en formation, ce ne sont pas nos petites mains ». Dans le cadre de leur formation, ils aident quand même à répondre à la commande des clients.

E : Vous disiez tout à l'heure que ce sont des élèves sous statut scolaire, et que cela pouvait susciter chez eux des frustrations ?

A : Tout à fait. Là encore c'est au bout de 4, 5 mois, ça peut, parce qu'ils disent : « oui, mais nous on travaille tous les jours », parce qu'ils disent : « on travaille ». Oui, vous travaillez avec une équipe, mais vous êtes d'abord en formation. Ils voient très vite le fait qu'ils travaillent. On travaille et on n'a pas d'indemnités d'apprentissage. Alors que les autres qui ont le même diplôme que nous, ils sont apprentis et ils ont une indemnité. C'est là, tout se déclenche au bout de 4-5 mois. Ils réalisent un certain nombre de choses. Il s'agit de leur faire comprendre le modèle. Oui, effectivement il n'y a pas d'indemnités d'apprentissage, mais en contrepartie, on vous offre une formation. Parce qu'il n'y a pas de frais de scolarité ou très minimes dans le modèle. C'est ça qu'il faut réussir à leur faire comprendre pour des jeunes. On arrive à faire comprendre aux familles, mais pas forcément aux jeunes.

DP : Ça marche comment les frais de scolarité ?

A : Les frais de scolarité au départ, nous on se disait, notre fonctionnement va permettre de financer la globalité de la formation. On s'aperçoit que c'est pas viable. C'est vrai qu'au départ, on n'a dit pas de frais de scolarité, si ce n'est participation aux dépenses scolaires, le matériel scolaire et à la tenue et puis on les nourrit le midi. Et puis on s'est dit que c'est plus possible. On a remis en place la 2^e année, on a revu notre modèle en se disant qu'il y a des familles qui ont les moyens quand même. Il y a des familles qui ont les moyens de payer et des familles qui n'ont pas les moyens de payer. Donc le principe de l'association, c'est de prendre en compte la solidarité. On a des frais de scolarité en fonction du quotient familial. En réalité aujourd'hui, on a que 2 familles qui paient la scolarité au tarif réel. Nous accueillons des jeunes de l'Aide Sociale à l'Enfance et des migrants, et là on a une convention avec le département. Par contre, ces jeunes-là paient la scolarité en entier. Elle est de 210 euros pour les serveurs par mois et de 230 euros pour les cuisiniers.

E : Pour les prises en charge départementales, c'est le département qui paie ?

A : C'est le département qui paie. Et les familles qui peuvent payer paient ce tarif-là. Les autres c'est dégressif en fonction du quotient familial. J'en ai 4 qui ont payé leur tenue. Les autres ils

ne paieront pas leur tenue ni les frais de scolarité parce qu'on sait que ce sont des familles qui sont dans la précarité. Et donc là, c'est la caisse de solidarité de l'association.

E : Donc il y a une caisse de solidarité ?

A : On a un fond. On se dit que pour ces jeunes-là, c'est l'association qui finance. Parce que dans les Écoles de Production, le coût ne doit pas...

DP : Est-ce qu'il y a des aides au transport vu que ce ne sont pas des apprentis ou est-ce qu'ils doivent trouver par eux-mêmes, les familles doivent assumer ?

A : Oui, ils se débrouillent. Ce qui peut poser problème. Il y a des jeunes qui ne viennent pas parce qu'ils n'ont pas réussi à renouveler leur carte de transport. C'est le problème aussi de la chargée d'insertion chez nous, qui travaille avec les familles pour les aider à faire les démarches pour avoir une carte de transport. Donc là c'est un poste particulier qu'on a chez nous, le chargé d'insertion.

DP : Oui, c'est que je me disais.

A : C'est l'association qui a choisi d'avoir ce poste-là. Je pense que c'est lié à la culture de l'Union pour l'Enfance. On dépend de l'Union pour l'Enfance. On dépend de la protection sociale, et dans ces structures-là il y a des chargés d'insertion. C'est l'histoire aussi de l'association qui fait ça.

E : On peut peut-être parler aussi de la question des réseaux. Quelles sont vos relations avec la Fédération des Écoles de Production ?

A : Nous avons été au départ 3 personnes formées à la fédération à l'esprit des Écoles de Production. Pour que ce soit clair, il y avait le maître d'hôtel, Maïlys et moi-même. On a participé pour bien avoir à l'esprit ce qu'était l'esprit des Écoles de Production. La fédération des Écoles de Production, elle nous aide dans toutes les démarches de recherche de fonds d'abord, dans toutes les démarches de taxe d'apprentissage, dans les relations avec les pouvoirs publics quand on a besoin. C'est un appui. Elle propose des formations à nos personnels, pour l'instant mes personnels n'en ont pas bénéficié. Je n'ai pas eu le temps de m'en occuper, mais j'ai eu des demandes là, donc on va voir avec eux. Dans toute problématique administrative, politique, etc.... C'est un soutien. Je peux les avoir à tout moment au téléphone. Typiquement là, j'ai eu un accident d'un jeune qui s'est coupé un doigt. Normalement ils sont scolaires, c'est une association donc c'est l'assurance qui prend en compte. J'ai eu des démêlés avec la clinique, ils voulaient absolument faire une déclaration d'accident du travail parce qu'on était un lycée, j'ai eu beau .. J'ai appelé la fédération et la fédération m'a appuyée sur ces choses-là.

E : Est-ce que vous avez des relations avec d'autres établissements de la fédération de la région ou hors région ?

A : On se retrouve avec les autres établissements de la région, 3 fois par an dans le cadre des rencontres avec les représentants de la Région. On fait un état des lieux de où on en est dans nos effectifs, dans les départs, les financements, c'est les rencontres de la Région. On a mis en place une journée de cohésion, parce que les écoles sont très nouvelles dans la région, qui va se faire pour la première fois au mois de juillet. Donc on va se rencontrer avec tous les maîtres professionnels, avec tous les salariés des Écoles de Production pour échanger sur nos pratiques. Sinon avec les autres partenaires, moi en tant que directrice je les rencontre une fois par an tous les directeurs, au mois de juillet. Maïlys, elle fait partie du groupe de porteurs de projet. Elle est porteuse de projet. Elle a déjà fait une journée avec eux, et donc on va accompagner une école qui devrait s'ouvrir dans la Sarthe. Les autres maîtres professionnels, moi je souhaiterais vivement qu'ils puissent rencontrer davantage les autres écoles et les autres professionnels, sauf que nous on a un impératif, c'est la production. Si on ferme le restaurant, on met en difficulté notre équilibre économique.

E : Il est ouvert toute l'année ?

A : Il est fermé au mois d'août uniquement et une semaine en décembre.

E : Et ça fonctionne en continu ?

A : Du lundi au vendredi, le midi. A chaque fois ça nous pose un problème, parce qu'on ne peut pas fermer le restaurant comme ça. Si on ferme, c'est 1000 euros par jour qui sont perdus.

DP : J'ai vu sur le panneau d'accueil que vous faites aussi de l'accueil de groupes en dehors des heures de services ?

A : On a le restaurant du midi, la cafétéria d'Asperge, où il y a à peu près entre 60 et 120 étudiants par jour.

DP : C'est aussi des étudiants de chez vous qui font le service ?

A : Oui. Ils sont détachés, par roulement. Tous les jours, il y en a 2 qui partent. Là-bas, il y a un maître professionnel qui y est de 10h à 15h. De 8h à 10h, il est là avec les jeunes qui s'en vont à la COM [école de commerce]. Il prépare les sandwichs, il prépare tout ce qu'il y a à faire avec eux. Il va de 10h à 15h là-bas. De 15h à 16h30 il vient ici pour approfondir les techniques de cuisine ou pour les cours ou voilà. Donc on a effectivement la cafétéria et en plus on propose des prestations de buffet et cocktail, donc ça c'est notre 3^e carte, ce qui permet de... C'est un autre type de service, c'est un autre type de préparation, donc varier les types de préparation pour la cuisine, varier les types de services pour les jeunes, buffet et cocktail. Là c'est à la

demande. Il nous arrive régulièrement, on a un buffet, d'envoyer un jeune avec un maître professionnel pour la mise en place et le service du buffet. Donc là c'est une organisation, parce que si on a un maître professionnel qui part, ça en fait un de moins le midi, donc on arrive à...

DP : C'est que sur le temps du midi ?

A : Non, ça peut être le soir et le week-end. Le week-end, on peut ouvrir exceptionnellement le restaurant pour des groupes de 50. Ce qui nous arrive aussi. C'est ce qu'on appelle nos extras, qui viennent augmenter notre chiffre d'affaires. Ça peut être le week-end ou le soir. Le week-end surtout pour les jeunes de 2^e année. On essaie de les intégrer pour les habituer aux horaires décalés de la restauration. Parce que là, c'est la belle vie du lundi au vendredi, mais quand ils vont entrer dans le métier, il n'y a plus de week-end, plus de soirée. Effectivement, on les met les 2^{èmes} années pour venir aider le week-end ou le soir quand il y a des prestations.

DP : Vous faites sur toute l'agglomération d'Angers ?

A : Oui, on livre et on fait le service.

DP : Donc vous avez aussi un véhicule de transport ?

A : Oui, un véhicule réfrigéré.

E : Vous n'allez pas jusqu'à N. ?

A : Si, si c'est pour la journée. On peut dégager la journée. Par exemple, pour Terra Botanica, on a fait 350 personnes et on a dégagé la journée.

DP : Ah oui, vous faites de la quantité. Dans ces cas-là ce sont les maîtres professionnels qui sont mis à contribution ou tout le monde ?

A : Tout le monde. On fait aussi le gala de la COM [école de commerce] tous les ans. C'est 300-350 personnes. C'est une prestation buffet, cocktail, effectivement on fait la préparation, on distribue.

E : Est-ce que vous avez des relations avec le rectorat ou l'inspection académique au-delà des relations avec les PSAD ?

A : Forcément. Il faut que je déclare mes jeunes, les examens, pour des problèmes administratifs, c'est tout. Ce qui nous manque, ce qu'il faut qu'on développe, que nous n'avons pas eu le temps de faire, c'est des partenariats plus approfondis avec les collèges et lycées. J'en ai quelques-uns de partenariats, mais je pense qu'il y a plus à faire, au moins être présent sur leurs portes ouvertes. Pour l'instant, je travaille avec le collège SC, le lycée professionnel public de la R., avec le lycée professionnel W. un petit peu. Mais il y a beaucoup de choses à faire là-dessus sur le développement avec les collèges et lycées.

E : Avec les CFA, non ?

A : Avec les CFA, c'est avec la CCI à A.. Je les avais sollicités pour une visite de la CCI et pour présenter aux jeunes de 2^{ème}s années, les formations à suivre. C'est très important, parce qu'ils quittent chez nous, il y a des formations complémentaires. Il y a des bacs pro pour qu'ils puissent poursuivre et ouvrir leur horizon. C'est pas une fin en soi un CAP. Il y a d'autres choses de possibles. Suite à cette visite-là effectivement, la responsable de la restauration a souhaité se rapprocher de nous pour échanger sur nos pratiques. Et puis depuis ça ... Moi j'avais déjà déjeuné avec l'actuel président de la CCI à l'ouverture et avec le directeur pour présenter le dispositif, si on travaille en partenariat. Depuis ils nous ont envoyé des jeunes, qui chez eux n'étaient pas adaptés, qui pourraient être adapté chez nous, comme moi je leur ai envoyé des jeunes en disant que l'apprentissage, c'est un jeune que j'avais reçu, ça me semblait mieux adapté. Il y a un vrai partenariat.

E : Oui, le travail de réseau.

DP : Vous accueillez des jeunes en découverte, ici ?

A : Oui, aussi, l'accueil de nos jeunes passe par 3- 4-5 jours de stages chez nous. D'abord ça les rassure parce les décrocheurs, ils essuient les échecs. Ils se disent : « je ne vais pas m'engager parce que je ne vais pas avoir un nouvel échec ». Donc pour les rassurer on leur propose de faire un stage d'abord chez nous.

E : À propos de stages, est-ce que les élèves ici font des stages ailleurs ?

A : Oui, ils font des stages ailleurs. Normalement quand on passe un CAP, on est obligé de valider 14 semaines de stage pour passer le CAP. C'est une grosse réflexion dans les Écoles de Production. Elles fonctionnent toutes différemment, parce que nous on estime qu'ils sont en stage chez nous. Tous les midis ils sont en stage pendant le service. Pourquoi aller leur faire faire un stage ailleurs ? Avec certaines académies, certains rectorats, c'est validé le fait que des jeunes des Écoles de Production n'ont pas besoin d'aller faire des stages ailleurs. Par exemple, à l'ICAM de N., mon collègue m'a dit l'année dernière, ils l'avaient obligé à faire 14 semaines de stage à l'extérieur. Il l'a découvert à la fin de sa 1^{ère} année. Il faut que sur la 2^e année, il arrive à leur faire faire 14 semaines de stage à l'extérieur. Moi tout de suite, j'ai appelé mon inspecteur d'académie, en lui disant : « attendez, 14 semaines de stage c'est beaucoup. Qu'est-ce que vous acceptez ? ». On a trouvé un accord : « ce que vous faites, pendant les vacances scolaires, ils n'ont pas d'heures de cours. Ils sont tout le temps dans le service, on peut considérer que c'est stage. Ce qu'il me dit, c'est que vous pouvez valider la moitié des stages à l'intérieur de votre entreprise, mais attention il faut bien qu'on soit clair sur le statut, la posture de vos maîtres professionnels à ce moment-là ». Donc ils ne sont plus formateurs, ils accueillent

des apprentis donc avec un livret de stage, des compétences, etc. Donc là on a mis ça au point. Quand ils sont en stage intérieur, pour que les jeunes, ce qui est compliqué pour les jeunes, c'est de faire la différence. Pour les maîtres formateurs c'est facile, pour les jeunes c'est plus compliqué. Donc on a mis en place des codes aux dernières vacances. Quand ils arrivent le matin, c'est comme s'ils ne nous connaissaient pas. Donc : « bonjour Madame, je me présente, bonjour Monsieur, vous venez d'où ? Oui vous êtes stagiaires, on est heureux de vous accueillir comme stagiaire ». Ça leur a permis d'intégrer le fait qu'ils n'avaient pas la même posture. Ils n'avaient pas les mêmes horaires, on a aussi fait des horaires différents. C'est 9h-15h30. On les met en situation de responsabilité. Il y a un carnet de stage, des compétences à remplir. Ça c'est validé pour 7 semaines. Et après on s'est dit : « nous on avait l'objectif à Asperge de les envoyer en stage à l'extérieur pour qu'ils voient aussi d'autres modes de fonctionnement et qu'ils puissent vivre les horaires décalés », donc on a dit : « de toute façon nous on avait prévu de les envoyer au mois de juillet en stage ». Il m'a dit : « l'idéal ce serait 7 semaines à l'extérieur », donc on a réadapté notre calendrier et ils partent en stage en avril. Les 1^{ère} années partent pour la 1^{ère} fois en avril, ce qui est assez tôt, en juillet, à la Toussaint et en février l'année prochaine.

E : Ça amène votre établissement à avoir des relations avec des professionnels. Est-ce que vous pouvez nous en parler ?

A : C'est comme ça qu'on a pu percevoir le retour des professionnels sur Asperge. Puisque le retour des professionnels c'est... Nous ce qu'on constate chez vos jeunes, c'est leur savoir-être. C'est fondamental dans notre profession. On préfère des jeunes qui ont un savoir-être exceptionnel plutôt qu'un savoir-faire, on s'en débrouille toujours quand on les embauche. Donc les structures, non seulement ont accepté assez facilement, mais là aussi c'était tout un travail de Maïlys auprès des structures pour présenter le projet, ce qu'est une École de Production, comment ils pouvaient nous aider. Les structures en fait ont accepté de prendre des stagiaires. Ce qui est assez compliqué de trouver des lieux de stage. Maintenant qu'on y retourne, ils sont tout de suite favorables. On a pas de problème pour trouver des lieux. Les structures ont embauché des jeunes : sur nos 5 au service, il y en a 4 promesses d'embauche.

E : Grâce à vos stages ?

A : Oui.

E : Ce sont quels types de structures ? Des restaurants ?

A : De toutes. Le Thaï l'Inde à A., un restaurant de qualité et très réputé sur A.. On a Le Milord, une brasserie sur A.. On a autrement les Caps du Ralliement, sur place du Ralliement, qui est un pub bar-brasserie. On a un café, un bar à vin. Les structures sont très diverses qui ont fait

des promesses d'embauche. On a une jeune, c'est exceptionnel qui a fait un stage à brasserie, au centre commercial Saint-Serge. C'est un monsieur qui tient plusieurs brasseries sur A.. Ce monsieur était très content et qui, un mois après, parce que ça fait un mois et demi qu'elle est sortie de stage, vient de m'envoyer un courrier, assez exceptionnel le courrier, avec un chèque pour la jeune, tellement ils ont été contents de sa prestation. C'est un courrier qui met en valeur la jeune, qui met en valeur la formation. Ça fait plaisir. Après, on a des structures où nous avons envoyé des jeunes, mais les jeunes ne se sont pas présentés. Ça arrive, ce sont des décrocheurs. Autant chez nous ils sont sécurisés, mais dès qu'il faut partir à l'extérieur, les vieilles angoisses reviennent. On a eu un jeune qui ne s'est pas présenté. Un autre qui s'y est présenté, qui est pas venu le lendemain, mais revenu le surlendemain. Donc la structure a dit qu'elle ne voulait plus collaborer avec nous. On a des côtés positifs, mais des négatifs aussi.

E : Est-ce que ça arrive que des jeunes trouvent du travail en cours de formation ?

A : Oui, il y en a deux en cuisine qui ont trouvé. A la salle, on en a un qu'on garde, car normalement au 1^{er} mars, il était embauché au Thaï l'Inde, s'il avait voulu. J'ai travaillé avec le responsable du Thaï l'Inde. Il est à deux mois de la formation. Il a dit qu'il aimerait bien le garder. Mais je lui ai dit qu'il faut qu'il aille jusqu'au bout le jeune. Un CAP, c'est un CAP. C'est le minimum qu'il puisse avoir.

E : Oui, parce qu'embauché, il refuse d'aller jusqu'au bout et avoir un diplôme ?

A : Voilà.

E : Ils ont proposé de décaler l'embauche ?

A : Alors, j'ai appris depuis qu'ils avaient pris quelqu'un depuis en CDD jusqu'au mois de septembre. Ils lui ont dit : « au mois de septembre, tu vas revenir te présenter ». C'est pas mal.

E : C'est un secteur plutôt porteur, le secteur service et restauration ?

A : Oui, oui, oui. Il y a pas de problème d'embauche, car c'est un métier, dans le temps, qui est compliqué. C'est des horaires décalés, donc si on veut une vie de famille... C'est un métier où il y a beaucoup de pression. Effectivement, il y a des changements, des modifications dans la profession. Arrivés à un certain âge, à 20 ans d'expérience, ils souhaitent faire de la formation.

E : Du coup, vous avez identifié le secteur parce que c'était un secteur qui embauchait facilement ou parce que vous aviez déjà ?

A : Asperge non. Ce secteur, ça venait de l'expérience d'Asperge, du restaurant attenant et une petite fibre du président. Il aime bien les métiers de la bouche. Mais on avait fait une étude de marché avant dans l'année, entre autres, sur ce secteur-là. On pensait au départ que ça allait répondre aux étudiants de la faculté de St-Serge. On pensait à un vivier d'étudiants pour créer

une école dans le restaurant. Finalement, celui-là est arrivé et ça répondait à la demande des entreprises environnantes. Mais les deux sont très proches.

E : Oui. En plus, il est pas très loin.

A : Oui, mais notre modèle ne répond plus aux étudiants. Par contre, la COM [école de commerce]... On va développer ce modèle de la cafétéria Asperge. Parce que beaucoup d'écoles supérieures ont du mal à maintenir la restauration collective. On a eu une demande de Saint-Barthélemy, les ZEP. Effectivement, ils sont une cafétéria avec un prestataire extérieur et ça a pas fonctionné du tout. L'IFEPSA, en sport qui dépend de la Catho, tout à coté de l'COM [ÉCOLE DE COMMERCE], c'est la même chose. Ils n'ont pas de cafétéria. Nous, ça fonctionne très très bien à la COM [école de commerce]. Là, on a un projet qui risque d'être pour la rentrée de septembre, c'est de reproduire le modèle de la COM [école de commerce] à l'IEP. Mais toute la production serait faite à la COM [école de commerce], de 8h à 16h30 tous les jours. Là, il y aurait un roulement, non pas par jour, mais par semaine. Une semaine sur 5, il y aurait un roulement de jeunes qui reviennent ici. On voudrait garder l'identité du restaurant. L'identité et la cohésion de groupe c'est ici, mais que de temps en temps, ils quittent le lieu pour produire pour la cafétéria d'Asperge de la COM [école de commerce] et de l'IEP.

E : Du coup, il faut plus de jeunes pour assurer le roulement ou ça peut fonctionner comme ça ?

A : Non, pas forcément plus parce qu'on doit être 32. Notre modèle c'est 32. Aujourd'hui on n'est pas 32. Quand on sera 32, on pourra pas mettre 16 personnes le midi. Il y aura pas assez de place. De toute manière, il fallait qu'on trouve une solution pour désengorger le service.

E : Oui. Donc une solution ailleurs qu'au restaurant ?

A : Oui, si on arrive à développer cette cafétéria sur le site de l'IEP. Donc il y avait ce projet-là. Le projet à St-Barthélemy. Visiblement, ça va le faire avec l'IEP, mais on avait déjà des projets avec la catho d'Angers, dès le départ.

E : Oui, parce que vous aviez déjà un équilibre entre le nombre de jeunes qui réellement s'inscrivent et les potentialités de travail ?

A : Oui. 16 c'est pas possible pour 80 couverts. Ils vont se monter dessus. Autant en cuisine, c'est possible. Autant en service, c'est pas possible.

E : En termes d'organisation, comment ça s'organise pédagogiquement entre l'activité et les cours ?

A : Les cours, c'est deux heures par jour : soit de 8h à 10h, soit de 14h30 à 16h30. Les 1ères années le matin et les 2^{ème} années l'après-midi ou inversement. Les cours c'est à 8 jeunes avec un enseignant ou le groupe de 16 avec 2 enseignants. Soit, on intervient en binôme avec tout le

groupe soit seul à 8 jeunes. Sauf exception. En philosophie, le président, il les prend tous. Sauf aussi les intervenants extérieurs qui semblent en capacité de les prendre tous pour des activités particulières. En général, c'est ça. C'est au niveau des enseignements. On a du français et de l'histoire-géo 2 heures par semaine. Des maths et sciences, 2 heures par semaine. De la PSE—connaissance 1h, donc on est à 5 heures. On a philo, c'est une moyenne 1h par semaine bien que c'est tous les 15 jours. On a de l'anglais 1h par semaine. Entre les premières et les deuxièmes années ça s'organise différemment. Je vais revenir en arrière. Comme l'objectif, pour les 2^{ème} années, c'est le savoir après avoir travaillé le savoir-être, on est vraiment sur de l'enseignement traditionnel. On est vraiment centré sur le savoir pour l'examen. Alors qu'en première année, on est plus sur le savoir-faire et le savoir-être, les matières sont différentes puisqu'on est plus sur les savoirs et le savoir-être. Sur ce que je vous ai dit, on est plus sur les deuxièmes années. Plus l'EPS pour les deuxièmes, en 1ère on fait deux heures de découverte culturelle artistique et professionnelle, sur ces temps-là c'est : visite d'entreprise, intervenant sur l'estime de soi, ça peut être un déplacement dans la ville à Noël pour découvrir l'atmosphère de Noël. On découvre les milieux d'une autre manière et ça alimente la théorie, ça permet après d'améliorer la connaissance de l'entreprise. De particulier pour 1ère année, c'est aussi un temps d'accompagnement personnalisé. C'est de la méthode de travail, du rangement, du classement un entretien individuel si difficulté, on a un temps... C'est tout. On retrouve autrement français, maths, histoire-géo et l'anglais, mais plus sous l'angle des méthodes

E : Sur la philosophie, ce n'est pas très courant en CAP. Comment ça se justifie, pourquoi et comment ça s'articule ?

A : C'est pour développer l'argumentation qui s'inscrit dans le référentiel en français. Apprendre à réfléchir et à argumenter. C'est objectif et se connaître soi, l'homme et son environnement. Mieux se connaître et son environnement.

E : Vous avez, pour la 1ère année, parlé des difficultés. Vous accueillez des jeunes en rupture scolaire parfois depuis longtemps. Est-ce que vous avez une approche particulière ?

A : L'approche des réussites. C'est l'objectif c'est ancrer des réussites. C'est-à-dire qu'on part de très très bas sur des choses très très simples pour leur montrer qu'ils peuvent réussir. Eux, ils sont persuadés qu'ils ne réussiront jamais, qu'ils ne sont pas intelligents. Souvent, ils disent que c'est un problème de neurone, de génétique, que « c'était comme ça dans ma famille ». Donc enlever leur représentation, on leur permet de se débarrasser de leur représentation par rapport à leur acquis scolaire, en ancrant des réussites. Pour ancrer les réussites, on travaille pas avec des notes. Ça les surprend, mais ils ont un carnet de progression. On remplit chaque

semaine. On identifie la réussite en pratique, en théorie et le point d'amélioration en face. Ensuite c'est rempli par les enseignants généraux et les maîtres-pro. Ils ont un entretien 20 min avec un adulte c'est une relecture sur la réussite et sur les points d'amélioration. Il s'engage sur la semaine suivante. Il se trouve qu'ils ont écrit noir sur blanc qu'ils ont réussi quelque chose. Ça peut être, a réussi à avoir une écriture appliquée en cours de... Ou a réussi à avoir une posture polie vis-à-vis d'un client. Ça doit être des petits détails, très factuels. J'ai demandé à mon équipe que ce soit très factuel : ni sentiment, ni impression, mais un fait. C'est pas discutable. Mais il se trouve que cet ancrage de réussite, au bout de trois-quatre mois, voire deux mois, on peut avoir des notes. On peut avoir des évaluations avec une manière de procéder. Je travaille avec ANTIBI, l'évaluation par critères de confiance : vous n'évaluez que ce que vous avez fait en cours. Et forcément il y a des réussites. Alors, ils se rendent compte qu'ils peuvent avoir 15, ils peuvent avoir 16. Au départ bien évidemment, sur des notions minimum, mais au fur et à mesure, on voit que nos deuxièmes années avec les CAP blancs ils l'ont tous haut la main. Dans la réalité ça va être autre chose ? Je garantis, il y a plein de choses qui rentre en ligne de compte. Il y a le facteur stress. Mais leur CAP blanc en enseignement général où on pourrait croire qu'ils sont moins bons, mais ils se rattrapent sur le professionnel, ce n'est pas à deux heures par semaine qu'on peut voir l'ensemble du programme, ça c'est clair. On est obligé d'aller à l'essentiel, l'enseignement professionnel les remonte par rapport au général. Et là, ma promotion de cette année, c'est presque l'enseignement général qui les a récupérés. Non, c'est autant. Au CAP blanc.

E : C'est la première promotion qui passe son CAP ?

A : Oui, on va voir ce que ça va donner. On attend je me dis qu'on s'est pas trompé sur le CAP blanc. Il y a bon espoir pour que ça fonctionne. Le résultat c'était hier, ils étaient tous contents.

E : C'était la première épreuve ?

A : Oui, la première épreuve et c'était anglais. Il y en a qui avaient jamais fait d'anglais et d'autre on fait de l'anglais jusqu'en 3^{ème}. C'était une grosse inquiétude pour un bon nombre d'entre eux. Et il y a pas eu de problème tout s'est bien passé. C'est déjà une première approche de l'examen comme quelque chose qu'on peut accéder. Après je ne sais pas la note qu'ils auront. En tout cas, leur ressenti en bon.

E : Comment vous vous définiriez le modèle pédagogique utilisé concrètement dans les séquences, dans les formations ?

A : Moi je pense que c'est basé est l'alliance. Le modèle que l'équipe met en place, c'est l'alliance éducative inspirée de la psychoéducation. A chaque dans le mode de fonctionnement

de l'équipe, et ce que je leur demande, dès qu'il y a une difficulté, c'est quelle est ta part ? Quelle est ma part ? Si tu n'y arrive pas, quel est ton besoin de quoi tu as besoin toi et on va adopter notre pédagogie à tes besoins. Il y a beaucoup de travail soit en atelier soit en individuel soit en groupe classe ou chacun s'enrichit de la connaissance de l'autre. On avance ensemble. Je suis plus sur de l'éducatif que sur de la pédagogie, mais les deux se retrouvent. Le contrat de confiance qu'on met en place est sur la méthode qui correspond au profil du jeune. La semaine d'intégration, on travaille sur les profils d'apprentissage. On travaille sur les intelligences multiples avec les jeunes, comment fonctionne le cerveau. On s'appuie là-dessus toute l'année : « comment tu fonctionnes, comment fonctionne ton cerveau, rappelle-toi qu'on s'est dit ».

E : Les neurosciences, est-ce que c'est un appui ?

A : Oui, ne serait-ce que d'expliquer comment fonctionne le cerveau et les besoins au jeune. Régulièrement on fait des rappels là-dessus avec les enseignants formé et une équipe. A la salle, l'autre jour ils apprenaient à un jeune les numéros de table. Il est arrivé en cours d'année. Il a pas fait comme tout le monde. Je suis arrivée et j'ai dit : « comment on fait pour apprendre les numéros de table ? Vous n'avez pas fait comme tout le monde. Ah oui, zut, j'ai pas pensé ». Je leur fais faire le chemin pour qu'il ancre visuellement, le numéro. A la salle j'insiste, à la cuisine aussi pour qu'ils ne soient pas que dans l'oralité. Parce que le métier de la restauration c'est beaucoup d'oral. Tu peux recommencer 5-6 fois si tu veux si son profil d'apprentissage c'est pas un auditif, si tu as pas montré par une image ou que tu lui as pas fait faire concrètement, ça marche pas. Donc l'appui des neurosciences c'est avec l'équipe et je le redis régulièrement comment fonctionne chacun.

E : Tout à l'heure, pendant la visite, vous parliez de carte mentale ?

A : Là, c'est l'appui des neurosciences. Ça a été démontré que le cerveau rentre dans la vision globale avant la particulière, qu'il pense en couleur, que des mots clés sont plus facilement assimilables que des phrases, que des émotions jouent un rôle essentiel dans les apprentissages. L'idée de la carte mentale c'est d'associer tout ça. Mais aussi on illustre ce que l'on est en train de travailler par des dessins qui font appel à des émotions. La carte mentale est personnelle et permet d'inclure les émotions. Ce qui est compliqué avec des jeunes en difficulté, c'est qu'ils n'ont pas habitude de faire fonctionner le cerveau émotionnel. Ils ont l'habitude de fonctionner avec leur cerveau fonctionnel, ils font que répéter, répéter, mais ça ne fonctionne pas. Ils n'ont pas le bon mode d'apprentissage. Avec des jeunes en difficulté, c'est encore plus compliqué de leur faire comprendre ça. Ils sont tellement persuadés que c'est eux qui fonctionnent mal. Les autres répètent et ça fonctionne. Mais les autres, c'est pas toi. Si t'en ai

là aujourd'hui c'est que tu fonctionnes pas comme les autres et il faut comprendre. La carte mentale... C'est j'insiste un peu parce que j'ai l'expérience de l'efficacité de la carte mentale. Ça commence à se mettre en place.

E : C'est difficile de convaincre les formateurs ?

A : Oui, avec les maîtres-formateurs ça a été très compliqué au départ. Et à y est. Ils étaient comme eux, il suffit de lire. Je dis non, toi tu fonctionnes comme ça. Pas eux. Mais ils l'ont fait. Vous pourrez observer dans tous les services. C'est en général, il montre et il illustre d'un schéma mental à côté. C'est pas tout à fait une carte mentale, mais il les habitue à la vision globale. Il les habitue à la vision globale. Ils se sont rendu compte de l'efficacité de la carte mentale. Maintenant pour les matières professionnelles ils le mettent pas en place, c'est seulement en général. Déjà parce que l'École de Production c'est faire pour apprendre. C'est la répétition du geste pour la pratique qui va faire qu'ils vont l'acquérir. C'est plus pour l'enseignement théorique.

E : Sur l'organisation des lieux, comment a été pensée cette organisation des lieux entre le restaurant et la salle de cours ?

A : De toute façon on n'avait que la salle au départ, c'était un petit salon de restauration. On avait pas tellement le choix et puis finalement c'est une opportunité cette salle de classe au milieu de tout. Ce qui nous permet d'avoir accès sans arrêt. Après ici, l'organisation, ça permettait de répartir de postes de travail et la cuisine c'est pareil. C'était pas du tout aménagé de cette manière-là. L'organisation était pensée par poste de travail pour pouvoir mettre les élèves en groupe deux trois ou 4 à différents postes.

E : Est-ce qu'il y a eu un arrangement entre la pensée professionnelle et le fait de travailler par poste ou ça s'est harmonisé de fait ?

A : Ça c'est harmonisé de fait. A un certain moment, ça a pu être un handicap. Ce sont de jeunes comme partout. Des jours où ils sont concentrés et d'autres où c'est le bazar, parfois c'est difficile maintenir, parfois c'est compliqué. On a pas forcément un œil sur eux quand il y en a un à la plonge et l'autre à la légumerie. Ça a pu être un handicap la première année, mais ça l'est moins. Et ça devrait être moins puisqu'on a aussi un fonctionnement de tutorat entre 1^{ère} et 2^{ème}. On avait que deux première année mais l'idée c'est d'avoir de poste de travail c'est d'avoir un poste de 2^{ème} qui accompagne une 1^{ère} année.

E : Ça ne fonctionne qu'à 2 ?

A : Oui, cette année puisqu'en cuisine on avait que deux deuxième année par contre à la salle pas de problème. C'est 1 première année avec 1 deuxième année. Ce qui permet de canaliser.

E : Il y a combien de deuxièmes années en salle ?

A : En salle, 6 premières années et 5 deuxièmes années.

E : C'est équivalent. Et en cuisine ?

A : Deux deuxièmes années. On en avait 8 au départ en première, mais on en a perdu que 6.

E : c'est les deux embauches, deux réorientations et un qui a arrêté ?

A : Oui. On avait les 5 serveurs. Les 4 en septembre. Les autres étant partis, il en restait que deux. Là, à la salle il en manque 1, mais on a 6 première année et 7 après parce qu'il y en a un qui ira directement en deuxième année.

Olivier

Maître professionnel et responsable d'atelier cuisine

E : Je vais vous demander de vous présenter, votre poste, votre parcours.

O : Je m'appelle Joël Duckman. J'ai commencé à 15 ans par le biais de l'apprentissage. J'ai fait un CAP-BEP en apprentissage dans un macaron Michelin en Picardie. C'est important de monter avec des anciens élèves de Joël Robuchon, des maisons prestigieuses. J'ai évolué très rapidement sur ce restaurant. N'ayant pas fini mon apprentissage, j'étais déjà chef de partie en pâtisserie. Je formais des apprentis en deuxième année en pâtisserie. Je formais, en fin de compte, en deuxième année les premières années. C'est une vraie vocation. Dans ma famille, on est soit restaurateur soit militaire. Ça permet de recadrer les choses. CAP-BEP, où j'ai terminé premier de mon école. J'adore ce que je fais. Travailler dans une entreprise avec un macaron Michelin, c'est aussi top niveau. Derrière, j'ai retravaillé deux ans après mon CAP dans la même entreprise pour me perfectionner. Après ça, deux ans en BAC pro. Cette fois-ci dans une maison familiale par le biais de l'apprentissage. Cette fois-ci en Vendée. C'était traditionnel avec du repas-traiteur où l'on faisait les repas du Conseil Général. Là du coup, le CFA et MFR à Saint-Michel-Mont-Mercure. Là, la maison familiale est très intéressante. On est bien cadré là-bas. Il y avait aussi un parrain de l'école qui est aussi un grand chef. Je me souviens plus de son nom. Après j'ai fait un parcours européen. Je suis parti en Erasmus 10 mois en Angleterre par le biais de partenaires et Erasmus. Là aussi, ça aide énormément. J'ai appris l'anglais. Je suis revenu en France et je suis reparti en Angleterre. J'ai passé un level 2 pour la langue anglaise et un niveau BTS en Angleterre en management hôtelier. J'ai travaillé un peu en Chypre pour la cuisine méditerranéenne. C'était un hôtel 4 étoiles sur les côtes chypriotes. J'ai travaillé en Hongrie pendant mon cursus BAC. J'ai fait un stage de trois semaines en Hongrie. Donc niveau culture européenne, s'il y a quelque chose à obtenir d'intéressant et toujours aujourd'hui, ça joue énormément. Après, je suis retourné en France avec ma femme que j'ai rencontrée en Chypre, mais qui est hongroise. Tout est lié. Là, je travaillais dans la restauration collective, dans la restauration entreprise collective sur A.. J'étais pendant 5 ans dans l'entreprise sur du management d'équipe et de gros volumes de production. Entre-temps, en Angleterre, je deviens assistant-manager de Campanile. Là, on travaille aussi avec des outils de chaînes. Les fiches techniques qui sont aujourd'hui notre outil nécessaire et indispensable à la formation de nos jeunes et à la production. On base la plupart de nos

productions sur les fiches techniques. Ce sont des recettes à la fois complexes et qui lient à la fois la préparation, la technique et la matière de production. La formation est très traditionnelle et gastronomique et de chaîne font que les deux marchent.

E : C'est combien d'années par rapport à votre BEP ?

O : CAP-BEP en deux ans, deux ans supplémentaires dans l'entreprise... J'ai 35 ans. J'ai commencé à 15 ans et demi. J'ai 20 ans de carrière.

E : Vous disiez, dans la famille on est soit militaire soit dans la restauration. Vos parents sont dans la restauration ?

O : Mon père était dans la restauration, mais il a fait beaucoup de choses. Il a été dans la restauration et il a été moniteur de colo. Mon père, c'est le vilain petit canard de la famille. Il était tourné sur une approche pédagogique un peu de gauche. Un mouvement un peu hippie. Quand on était jeune, on a été dans toutes les MJC. Ce qui fait qu'aujourd'hui, on n'a aucun problème de contact avec les jeunes. Dans les MJC, les stades de foot, etc.

E : Votre entrée à Asperge ?

O : Ça fait 1 an que je suis ici. J'ai commencé par un mois de bénévolat. Comment dire... Je continue à travailler pendant une période de préavis à la Skalia. Je suis venu donner un coup de main à la structure.

E : Un préavis ?

O : J'ai vu cette annonce ici et du coup j'étais déjà en poste, mais le métier de formateur m'intéressait. Je répondais aussi à un besoin que j'avais de former des stagiaires et des apprentis sur les différentes entreprises. J'avais besoin de le faire aussi. J'avais une vision un peu différente. Tous les stagiaires que j'ai eus sont toujours revenus vers moi en me remerciant pour la formation de qualité que je leur ai donnée.

E : Vous connaissiez Asperge avant cette annonce ?

O : Non, du tout.

E : Et les Écoles de Production ?

O : Non plus.

E : C'est cette annonce ?

O : On a un partenariat avec les anciens du Mont-de-Mercure. On s'envoie les annonces, des choses comme ça.

E : C'est par ce biais-là ?

O : Au départ, Asperge devait être une école de boulangerie-pâtisserie. C'est le boulanger qui était par ici qui a dit : « va voir là-bas, il y a un truc intéressant ». En plus, il avait travaillé pour Asperge dans les écoles en Afrique.

E : C'était il y a un an ?

O : Oui, j'ai commencé le premier décembre.

E : Quelle est votre fonction ?

O : Je suis le chef d'atelier. Je suis la vie de l'École de Production. On a l'école et moi je fais en sorte que tout soit possible. En fin de compte, l'école et la production sont compliquées à mettre en œuvre. En fin de compte, c'est grâce à la fiche technique et aux idées qu'on vient mettre en vie l'École de Production. Je démarcher les clients, je réponds aux prestations de traiteur et aux prestations extérieures, parce qu'on a des demandes de menus avec Mathieu. C'est l'autre chef qui est que sur la production. On établit des menus qui correspondent au CAP, car les attentes du CAP ne sont pas rafraichies au goût du jour. Par exemple, aujourd'hui, il y a très peu de restaurateurs qui font de la pâte feuilletée. On le fait ici. On leur apprend à travailler avec la pâte feuilletée. C'est connaître, comprendre comment ça se fait. On crée un menu répondant à la fois à la demande du consommateur actuel et qui répond aussi au CAP cuisine un peu vieillot.

E : Le CAP cuisine, il est un peu vieillot parce qu'il n'a pas été renouvelé ?

O : Ce sont des techniques qui ne se font plus dans les restaurants actuels. Ce sont des techniques qui se font dans des grands restaurants, mais aujourd'hui on a des jeunes qui ne vont pas travailler dans de grands restaurants.

E : Oui, on l'achète la pâte.

O : Oui, ça nécessite énormément de temps. On leur fait comprendre ça. Pourquoi le restaurateur va acheter de la pâte feuilletée alors que la qualité n'a rien à voir ? On leur explique cette notion-là. C'est aussi pourquoi choisir tel ou tel produit entre le fait maison et l'industriel. Quel choix faire et pourquoi. On leur montre ça aussi. Parfois, c'est trois produits, car il y a du semi-réalisé.

E : Les Écoles de Production, on les définit par un modèle pédagogique. Comment vous vous êtes approprié le modèle ? Quels sont les intérêts, les points forts et les points faibles ?

O : Effectivement, ça reprend le point fort des écoles hôtelières et de l'apprentissage, mais il y a aussi les difficultés. Les points forts, c'est qu'on est avec les jeunes et avec de vrais clients. Le problème des lycées hôteliers, c'est qu'on n'est pas assez dans le concret. On n'est pas dans le rythme. Les jeunes ont parfois la connaissance, mais ils ne sont pas assez intéressés au travail. Ils n'ont pas encore vu. Quand ils sont au premier stage, ils ont un choix. Là, les jeunes

connaissent le client. En France, on a quand même une culture culinaire qui est là. On a un repas qui se fait en très peu de temps. Tout le monde vient à midi au restaurant et au bar et puis les clients sont exigeants dans l'assiette. Ça, à l'école hôtelière ils ne l'ont pas. Après niveau technique, il y a aucun souci. Ce qui manque aux jeunes, c'est de voir du concret. Ce que je reproche à l'École de Production, c'est la petite rémunération pour les jeunes qui pourrait être intéressante. Le jeune demande : pourquoi il n'est pas payé ? Effectivement, c'est difficile de leur expliquer qu'ils sont payés en savoir et que ça sera payé très cher plus tard. Ils n'ont pas cette notion tout de suite. Une sorte de rémunération serait adéquate. Effectivement, la grille des salaires des maîtres professionnels n'est pas la même que la grille CHR. Forcément, ce serait très compliqué de les rémunérer avec la charge que coûte la charge des maîtres professionnels. Déjà que nous on a des difficultés vis-à-vis de ça. Ce serait compliqué. Ce serait notre bémol.

E : C'est quelque chose qui peut provoquer des démissions ou des abandons d'élèves, pour un boulot ou un contrat d'apprentissage ?

O : Totalement. Une fois qu'ils ont compris... Le but c'est de redonner goût à ces jeunes à l'apprentissage. Peu importe qu'ils soient en lycée hôtelier ou en CFA. Une fois qu'on leur a remis le pied à l'étrier, rien ne les empêche de partir en apprentissage.

E : Est-ce que vous participez au recrutement ?

O : On les rencontre. Je les vois surtout lors des périodes d'essai. Ils font au moins une semaine d'essai avec nous. Effectivement, c'est à ce moment-là qu'on voit et qu'on nous demande notre avis.

E : Est-ce qu'on va vous demander ou est-ce que vous allez déjà dans les collèges ?

O : C'est beaucoup de travail. Aujourd'hui ça ne s'est pas posé, mais je serais d'avis, si la direction le veut.

E : Qu'est-ce qui vous semble primordiale dans la relation avec les élèves ?

O : Leur redonner la confiance en eux comme je leur donne. Je leur apprends rien aux jeunes. Ils ont déjà beaucoup de connaissances. On a plus de difficulté avec nos jeunes qui n'ont pas la même culture. Nos jeunes qui sont français, on n'a pas de souci. Déjà la culture, moi je leur offre les clés pour être sur l'apprentissage. On voit la connexion. J'ai une petite avec moi d'origine haïtienne et je lui expliquais que la cuisine gastronomique, elle est liée aux colonies, aux peuples. Donc on est parti sur un cours d'histoire. On est parti sur une histoire de colonie. En fin de compte, je lui ai expliqué que même sur des films qu'elle connaît, tout était lié. Il faut leur ouvrir leurs yeux après ils nous suivent partout et on a aucun souci.

E : Qu'est-ce qu'on attend d'un élève en École de Production ?

O : Je pense qu'il faut rien attendre d'eux, sauf qu'ils soient à l'heure et qu'ils prennent des notes. Je ne veux pas être déçu. C'est à moi de leur offrir des choses. Je ne les teste pas. Je veux savoir s'ils sont capables de le faire. En fin de compte s'ils ratent un test, un contrôle, je veux savoir si moi j'ai raté ma mission et pas eux.

E : Est-ce qu'il y a des aspects sur lesquels vous ne transigeriez pas ? Vous parliez qu'ils soient à l'heure.

O : Oui, qu'ils soient à l'heure et qu'ils soient présents. Sinon, je ne peux pas leur apprendre.

E : Il y a des problèmes d'absentéisme ou de décrochage ?

O : Au départ, oui. On voit les jeunes qui sont en décrochage et qui viennent frapper à 7h30 du restaurant, on a réussi notre mission. Pour moi, on n'a pas besoin de plus. On a réussi notre mission.

E : Est-ce que vous avez eu des problèmes avec des élèves, de communication ou de violence ?

O : Mais totalement. C'est un jeune, Maxime, arrivé avec des soucis avec la justice, repris avec des problèmes de repères. Aujourd'hui, il me suivrait n'importe où ce gamin. Je l'amènerais partout. C'était très conflictuel au départ. On a appris à communiquer, un niveau de discussion. La taille des classes est aussi très importante, car on a un travail d'éducateur. On a des jeunes qui sont en difficultés. Avec un nombre trop important, on n'aurait pas le temps de faire ça. C'est important.

E : La taille de groupe, c'est quoi le maximum ?

O : On est à 8 et 8 pour la cuisine et parfois je fais aussi 16 et 16. Je n'ai pas trop de souci. Je viens des quartiers de la région parisienne alors je n'ai pas de difficulté à gérer des groupes difficiles. Mais effectivement, ça peut être un frein. Une dizaine par maître professionnel, ça peut être le grand maximum. Après, le jeune, ça dépend des maîtres pros aussi.

E : Est-ce que vous avez des relations avec les familles des élèves ?

O : Très peu malheureusement. C'est dommage. Si les gamins ne vont pas bien, généralement les familles sont aussi en difficulté. Parfois, il y a des parents qui viennent nous remercier. Parfois, les parents ont du mal à comprendre le format aussi. Ce format scolaire est relativement nouveau. Ils ne comprennent pas non plus que c'est un grand restaurant, un vrai restaurant et que pour nous c'est aussi un peu difficile. Alors les parents, faut leur expliquer qu'on n'est pas non plus dans un lycée hôtelier. C'est la difficulté de temps en temps. Ils disent : « ça, ça va bien, mais ça ne faut pas faire ». De l'autre côté, on a des vrais clients en face. C'est parfois un peu compliqué. Faut parfois reprendre le service avec le métier qui est stressant de la

restauration en disant : « je vais devoir écarter un jeune du service parce qu'il y a un conflit qu'on ne peut pas régler pour le moment ». Le jeune va être mis à l'écart. Il va se sentir en situation de rejet. Si à un moment donné on ne peut pas lui expliquer tout de suite... Parfois les parents ne comprennent pas non plus.

E : C'est déjà arrivé ?

O : Oui avec un jeune, la maman ne comprenait pas. Mais à un moment donné, faut voir que le jeune a été déscolarisé. Il faut trouver les mots. On essaye de travailler dans un esprit de camaraderie. Le gamin qui a été rejeté, il est resté chez lui pendant 4-5 jours. Il y a eu la difficulté du groupe et des brimes. À un moment donné, il s'est senti rejeté. La maman elle n'a pas compris. Mon gamin est revenu à la maison, ça l'a surprotégé et ça allait pas. Elle nous a demandé d'intervenir. On ne va rien y faire. Si les parents nous font confiance, on a des résultats. On est dans la bienveillance des enfants alors il y a pas de souci. Parfois, on se fait un peu bousculer, un peu rouspéter. Ce n'est pas forcément mal. Faut le faire, faut contrôler et faut savoir faire dans les règles. Ils en ont besoin de temps en temps.

E : Après, vous êtes dans des métiers où ça peut être assez dur.

O : Oui, justement Maxime, qui me dit : « mais chef, je me suis fait rouspéter par d'autres personnes ». Alors, je lui dis que moi aussi je me suis fait rouspéter et que parfois je le rouspète aussi. Il me dit que ce n'est pas pareil, que je sais lui dire aussi des choses bien et que ça a toute sa valeur. Il me le redit très souvent. Je pense qu'il ne faut pas qu'on oublie de le faire. En Angleterre, je n'ai pas vu ça. On a tendance à féliciter pour des petites choses et être dans l'extrême et rien dire quand les choses vont mal. Il faut trouver un juste milieu entre tout ça.

E : Ça vous a appris des choses votre voyage en Angleterre ?

O : Oui. En Angleterre, ils ont une main-d'œuvre très peu formée. La qualité est pas du tout la même que dans les autres métiers. Ils ont un sens du management extraordinaire. Ils travaillent avec des migrants. Ils ont le poids de leurs colonies avec des gens qui ne parlent pas ou des langues différentes, et ils arrivent à être productifs. Ils ont un modèle de management très impressionnant. On en arrive avec beaucoup de productivité. Je suis très content d'avoir fait mon BTS là-bas.

E : Vous me disiez que c'est vous qui jouez un rôle assez important vis-à-vis des fournisseurs ?

O : Négociations avec des fournisseurs. C'est vrai qu'on travaille au MIN. Ici notre client principal, c'est la chaîne de l'agriculture. Il y a des choses qu'on ne peut pas se permettre. On a une viande d'origine France. On a vraiment... On est sur une entreprise classique. On est traditionnel, on a une demande de la clientèle. On a su aussi ce qu'on voulait des services de la

mairie. On a su séduire une clientèle pour développer notre activité de traiteur, tout en restant dans un prix juste pour pas faire de concurrence déloyale. On se tient bien. On a aussi le syndicat de l'UNI. 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. On veut aussi qu'ils aillent travailler en entreprise. Il est important pour nous de prendre certains marchés sans embêter les autres restaurateurs ou les traiteurs. C'est important que ça se passe bien.

E : Est-ce que vous avez parfois des conflits avec d'autres restaurateurs sur le même marché ?

O : Non. On répond à une demande tout autre. Il y a des fois, on refuse des marchés. Sinon on serait dans la production pure, on serait plus dans la formation des jeunes. Il y a des budgets qu'on ne fait pas. On tient le budget à l'équilibre. On ne peut pas tout faire non plus. J'ai un concurrent direct là-bas. On diminué un peu la gamme parce qu'on a des serveurs, faut qu'ils apprennent à napper et tout ça. On a un restaurant plutôt type ouvrier. On a perdu un peu de clientèle à leur bénéfice.

E : Ils sont montés après ?

O : Ils étaient déjà là. Ça faisait deux restaurants un peu ouvriers. Il y avait des buffets. On n'était pas dans le référentiel du CAP avec une volonté donc d'apporter le nappage, le service classique et traditionnel au détriment d'une clientèle. Une cinquantaine de couverts, ça a son importance.

E : Là, vous êtes à combien de couverts ?

O : 47 en moyenne, si je ne dis pas de bêtises.

E : Vous étiez à une centaine de couverts ?

O : Oui, 80-90 c'était ça. En voulant travailler sur un service plus traditionnel, on a dû augmenter nos tarifs pour apprendre le nappage aux jeunes. Il y a aussi le temps. Il faut une bonne qualité de service pour le référentiel, ça n'aurait pas été intéressant.

E : Concernant l'insertion des jeunes. Qu'est-ce qu'on peut dire sur le devenir des jeunes ?

O : Avec nos stages, ils font des stages en entreprise et le mot qu'on donne aux jeunes, ils ne comprennent pas tout sur le moment. On a le même retour des entreprises. Certaines elles se disent, par exemple : « cette petite on l'a reprend si on a besoin d'un extra ». Après, ils disent ce qui va et ce qui va pas : « ça, ça va et la ponctualité, par exemple, ça ne va pas ». Du coup, ils viennent. C'est la force de notre école, c'est des maitres pros qui viennent que du secteur de la restauration. Déjà, on a un réseau avec les entreprises du secteur. On connaît ou on y a travaillé. C'est une force. On sait où envoyer quel jeune, sur leur besoin et aussi on les suit. On leur apprend après à intégrer l'entreprise, comment on les sent. Derrière, forcément ça va

féliciter. Je suis quand même assez confiant sur l'avenir de nos jeunes aujourd'hui. Au niveau des entreprises, je me mets à la place d'un restaurateur, je prends 80% du truc et les 20% pour s'informer. Après nous on le voit ici en groupe. Il y a aussi l'esprit scolaire et machin. On sait très bien en entreprise s'ils ont un comportement différent. À travailler avec des personnes plus âgées, ils se comportent très bien. Ils prennent le rythme. Ils s'adaptent. Le truc c'est de s'adapter aux entreprises. Il faut qu'ils apprennent à s'adapter. Il n'y a pas qu'un type d'entreprise. Je leur apprend les clés pour s'adapter. Si demain, ils veulent plus travailler en restauration, ils ont les clés de l'apprentissage. Ils ont compris à identifier leur besoin à corriger leurs actions. Je pense que du point de vue formation, ce sont des gens qui seraient capables de faire un petit peu de tout.

E : Est-ce qu'ils seraient envisageables que certains de ces jeunes continuent leur formation avec des formations en BAC pro, en apprentissage ?

O : Alors, je prends justement l'exemple d'un jeune en salle qui était en bac pro. Quentin est sorti d'une formation où ça ne se passait pas très bien. Il y avait des difficultés. On s'est organisé avec un lycée partenaire pour qu'il prépare un BAC pro. Ce jeune-là, je le sens capable d'aller en BAC pro. Il n'a pas forcément la volonté aujourd'hui, mais il a la capacité pour le faire. On peut lui présenter cette voie-là. Certains donc oui, je suis pour sans problème, d'autres possiblement sur de l'apprentissage pour gagner de l'argent et pour correspondre plus à leur parcours. Après chacun des jeunes à un parcours différent. En bac hôtellerie, c'est pour ceux qui ne sont pas totalement prêt à aller travailler et en apprentissage pour d'autres. C'est selon le profil du jeune.

E : Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

Dama : Je m'appelle Dama. J'ai 20 ans. Je viens du Mali. Je suis en France depuis 3 ans. J'ai commencé la formation en service en salle en mars 2017. L'École de Production s'est ouverte en septembre et moi je suis arrivé un peu tard. J'ai intégré avec les deuxièmes années en même temps et j'ai eu mon CAP. Cette année je fais une mention complémentaire en cuisine.

E : Cette année ?

Dama : Oui, en 1 an.

E : Vous êtes arrivé du Mali en quelle année ?

Dama : En 2015.

E : Vous êtes resté deux ans ?

Dama : J'étais à l'école. J'avais 16 ans. Ils ont dit qu'en France pour aller à l'école, c'est pas obligatoire. Ils ont dit que j'étais pas allé à l'école chez moi.

E : Oui, que vous n'étiez pas allé à l'école au Mali ?

Dama : Non, j'ai appris le français du Mali. J'étais pas à l'école déjà et je parlais mal en France. J'ai mon éducatrice qui m'a trouvé Asperge et voilà. Comme ça j'étais en service.

E : Vous aviez une éducatrice quand vous êtes arrivé en France ?

Dama : Oui, exactement.

E : Quand vous étiez au Mali, vous étiez ?

Dama : J'étais à Kayes.

E : Est-ce que vous connaissiez ces métiers de service, de salle avant d'arriver ?

Dama : Non, je connaissais pas avant d'arriver. Quand je suis arrivé, je parlais pas très bien en français. Je parlais pas bien. Je parlais, mais pas bien même quand je suis arrivé en service ici.

E : Qu'est-ce qui vous a amené à choisir cette voie-là ?

Dama : Le service ?

E : Oui.

Dama : Déjà, je faisais beaucoup de stage cuisine quand je suis arrivé alors je me suis dit qu'il fallait que j'essaye le service. Je pensais que c'était un métier qui pouvait me plaire. Rencontrer les gens et tout ça. Quand je suis arrivé ici, ça y est, ça a marché.

E : Pourquoi avoir fait une formation complémentaire ?

Dama : Parce que j'aimerais bien faire pour connaître mieux les produits parce qu'en tant que serveur, on doit connaître les produits. Ça permet de connaître pour le monde traditionnel. On peut pas faire quelque chose sans connaître, la mention c'est pour connaître mieux les produits.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette école à un ami ?

Dama : Bien sûr, oui.

E : Ça vous est déjà arrivé ?

Dama : Oui, j'ai déjà parlé à un pote qui est venu ici. Il a fait un entretien. En même temps, il avait une promesse d'embauche. C'est pour ça qu'il est pas venu à l'école. Franchement, je conseillerais à beaucoup d'amis de passer ici.

E : Pourquoi ?

Dama : Parce que quand je suis arrivé ici, je sais comment j'étais. Ça veut dire que l'école elle marche bien avec tout le monde, surtout les gens qui sont en difficulté. Surtout les gens qui sont en difficulté. Ça marche bien.

E : Pour vous, c'est quoi les caractéristiques d'une École de Production ?

Dama : Les caractéristiques d'une École de Production, c'est une école pratique pour apprendre le métier. Je pense que c'est une école pratique du coup.

E : C'est quoi les points forts d'une École de Production ?

Dama : Apprendre. Apprendre à savoir apprendre.

E : Et les points faibles, s'il y en a ?

Dama : Les points faibles s'il y en a... Je trouve pas.

E : Vous n'êtes pas obligé.

Dama : Non, je vois pas trop.

E : Quels sont vos rapports avec les maîtres professionnels ?

Dama : Les rapports avec les maîtres professionnels, tout va très très bien. Ils nous apprennent bien. Ils vont nous expliquer. Ils essayent qu'on fasse seul même si on est pas capable. Si on y arrive pas, ils disent : « tu refais ». C'est pour cela, que grâce à ça, que je suis devenu serveur, car comme je vous l'ai dit, quand je suis arrivé je parlais pas du tout. J'avais des difficultés et j'ai réussi à avoir mon CAP. C'est là que je recommande de faire la mention complémentaire en cuisine. Je suis sûr et certain que je vais avoir mon CAP en cuisine.

E : Quels sont vos rapports avec les professeurs de français et les autres formateurs. Est-ce que c'est différent avec les maîtres professionnels ?

Dama : Avec le prof de français, c'est un peu différent par rapport aux explications, c'est pas pareil. Les personnes sont un peu différentes dans le domaine.

E : Et ça va aussi ?

Dama : Oui, ça va aussi.

E : Avec la directrice ?

Dama : Oui, ça va très très bien franchement.

E : Avec les clients ?

Dama : Surtout avec les clients. Il y a certains qui sont habitués et ça va très bien avec eux aussi.

E : Est-ce que ça vous arrive d'avoir des rapports avec des fournisseurs ? Des commerciaux qui représentent les entreprises qui fournissent en nourriture ou en boisson ?

Dama : En boisson, non je pense pas.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisé dans la formation ?

Dama : Oui, bien sûr. Je me sens très valorisé. Très bien.

E : Est-ce que vous pouvez me donner un exemple de quelque chose qui vous valorise ici ?

Dama : J'ai appris beaucoup de choses ici. Quand je suis allé en formation ailleurs, quand je suis à Asperge, c'est une très bonne chose. Je travaille dans des restaurants différents. J'ai beaucoup de coups de fil. Je travaille bien. J'ai un contrat de CDI. Ça nous valorise beaucoup beaucoup.

E : Le CDI ?

Dama : C'est un CDD en cuisine le week-end.

E : Un CDD tous les week-ends ?

Dama : Oui. Avant c'était en service avec les traiteurs et tout ça, mais le traiteur ils font que deux fois par mois c'est pas assez. Il y a un patron qui veut m'embaucher, mais je préfère faire ma formation en cuisine. Il m'a proposé du coup que le week-end.

E : Ce CDD dans une entreprise, par quel moyen vous avez connu l'entreprise ?

Dama : C'était les grandes vacances de l'été. J'en ai parlé avec mon maître d'hôtel qui était ici, Timothée, il m'a proposé du travail. Le patron, il a dit qu'il me connaissait parce que je faisais beaucoup de stage, puisque je n'avais pas été à l'école dans mon pays. Alors il se souvenait de moi et il a dit : « il y a pas de souci ». J'ai fait trois jours en stage et il a dit : « c'est bon, je te prends sur des extras avec moi ». Des fois en cuisine, des fois en salle et en ce moment c'est surtout en cuisine. Alors pourquoi pas, je suis en formation en cuisine. Ça va me permettre de progresser aussi en cuisine.

E : Est-ce que vous souhaitez poursuivre au-delà, après la mention complémentaire, faire d'autres études, formations ou travailler ?

Dama : Après cette formation, en ce moment je sais pas si je vais changer d'avis ou pas, je pense que je vais travailler. Je pense. Après, on verra comment ça va se passer et tout ça.

E : Qu'est-ce que ça vous a apporté l'École de Production à vous ?

Dama : Beaucoup de choses franchement. Ça m'a apporté beaucoup de choses.

E : À titre personnel, sans parler du métier ?

Dama : Oui, beaucoup de choses. Par exemple, de me comporter avec les gens. Avant d'arriver ici, il y avait beaucoup de choses entre les gens, entre les collègues ou les gens supérieurs. Je ne connaissais pas bien. Ça m'a apporté des trucs comme ça.

Diego CAP 1

E : Tout d'abord, je vais vous demander de vous présenter.

Diego : Je m'appelle Diego. J'ai 16 ans et avant j'étais au collège.

E : Vous êtes passé directement du collège à l'École de Production ?

Diego : Oui.

E : Et là vous êtes en première année de CAP ?

Diego : Oui.

E : Vous étiez dans quel collège ?

Diego : Debussy.

E : Ici à A. ?

Diego : Oui.

E : Pour quelles raisons vous avez choisi l'École de Production ?

Diego : Parce que le lycée, c'est pas trop ça. Moi j'aime la cuisine et quelqu'un m'a dit : « pourquoi tu viens pas ici ? ». Du coup, j'ai pas été au lycée.

E : Quand vous dites : « j'aime bien la cuisine », ça veut dire quoi ? Vous aimiez bien la cuisine chez vous ?

Diego : Oui.

E : Vous regardiez les recettes de cuisine ?

Diego : Je les regardais à la télé.

E : Vous avez des spécialités que vous aimez faire ?

Diego : Des desserts.

E : Il y a des gens dans votre entourage qui travaillent dans la cuisine ?

Diego : Avant, mon père il était pâtissier.

E : Oui, ça aide.

Diego : Après, j'ai un cousin, mais je le vois pas souvent. Il était cuisinier dans la rue. Après mes frères et sœurs, ils font de la cuisine chez eux.

E : Vous avez des frères et sœurs plus âgés que vous ?

Diego : Oui.

E : Ils travaillent ?

Diego : Oui.

E : Ils travaillent dans quel secteur ?

Diego : Ils travaillent pas du tout dans la cuisine. Mais chez eux, ils font.

E : Ils font quoi comme boulot ?

Diego : Je sais pas. Il y en a un chauffeur de bus, ma sœur elle travaille à l'Epar et mon frère il travaille pour enlever l'amiante.

E : Du désamiantage, d'accord. Le collège, c'était comment avant de venir ici ?

Diego : C'était bof.

E : Il y avait des choses difficiles ?

Diego : Oui.

E : Et les autres élèves, ça allait ?

Diego : Oui, ça allait.

E : Vous aviez des copains ?

Diego : Oui.

E : Et avec les profs, c'était comment ?

Diego : Ils y en avaient qui étaient gentils et ils y en avaient qui étaient méchants.

E : Comment ça s'est passé le collège ? Vous avez passé chaque classe sans trop de difficulté ?

Diego : Ça allait.

E : Comment ça s'est passé ... comment vous avez connu l'école ? Vous avez fait un stage ?

Diego : Oui, j'ai fait un stage.

E : C'était un stage de troisième ?

Diego : Pour ici, non. Il y a quelqu'un qui m'a dit qu'il y avait un restaurant ici.

E : Qui est-ce qui vous a dit ?

Diego : Ma tante.

E : Elle connaissait comment cette école ?

Diego : Elle travaille à « Galette » dans le fond des MIN. Elle m'a dit qu'il y avait un restaurant.

E : D'accord, un restaurant qui accueillait des jeunes en formation. Vous n'avez pas fait de stage ?

Diego : Si j'ai fait deux stages. Une semaine. Non, deux semaines de stage.

E : À quel moment de l'année ?

Diego : C'était pas en troisième. Je sais plus c'était quand. C'était pendant les vacances parce eux ils travaillaient, et au collège ils étaient en vacances.

E : Ça vous a plu ?

Diego : Oui.

E : Vous êtes donc en première année de cuisine ?

Diego : Oui.

E : Qu'est-ce que vous aimeriez faire par la suite ?

Diego : J'aimerais bien travailler dans un food-truck, dans un camion. J'aimerais bien faire ça.

E : Être employé par quelqu'un qui a un truck ou avoir votre propre truck ?

Diego : Avoir un propre.

E : Investir dans un camion et aller sur les marchés ?

Diego : Non, de changer de ville.

E : Qu'est-ce que vous feriez comme genre de cuisine ?

Diego : Genre hamburgers-frites. Des trucs comme ça.

E : Après votre CAP, vous souhaitez travailler tout de suite ?

Diego : Non, pas tout de suite. J'aimerais faire des restaurants et après.

E : Est-ce que vous avez l'intention de poursuivre une autre formation après le CAP ?

Diego : Comment ça ?

E : De faire une mention complémentaire par exemple ou un autre CAP ?

Diego : Non que CAP cuisine.

E : Est-ce que vous recommanderiez cette école à un ami ?

Diego : Oui.

E : Pourquoi ?

Diego : Je dirais que j'apprends beaucoup de choses. On apprend beaucoup de choses.

E : Plus que dans une autre école ?

Diego : Oui.

E : Alors qu'est-ce qu'on apprend de plus ici que dans une autre école ?

Diego : Je dirais que dans une autre école... Ici, c'est différent. C'est pas pareil, il y a plus de trucs qu'au collège où ils vont juste apprendre que les gâteaux, que les desserts. Ici, c'est tout : plats, entrées, desserts.

E : Qu'est-ce qui caractérise le plus une École de Production ? Qu'est-ce que c'est une école de production ?

Diego : Je sais pas.

E : Vous avez dit on apprend un peu de tout. Qu'est-ce que vous diriez sur les points forts de cette école ?

Diego : Je sais pas du tout.

E : Qu'est-ce qui vous plaît le plus ici ?

Diego : Faire les entrées et les desserts et aller aux Ponts-de-Cé, il y a la COM [école de commerce] dans le food-truck. J'aime bien aller là-bas. Je préfère.

E : On prépare ici et après vous allez là-bas pour vendre ?

Diego : Oui.

E : C'est un peu de la sandwicherie ?

Diego : Oui et aussi on fait frites, nuggets, steaks, steak haché et hamburgers.

E : Et ils sont fait sur place ?

Diego : Non, ils sont faits là-bas.

E : Vous préférez aller là-bas pour quoi ?

Diego : Déjà, j'aime bien faire devant les gens. J'aime bien préparer devant les gens. Ça va plus vite. Ici, c'est bien, mais ça va moins vite.

E : C'est le fait qu'il faut préparer tout un plat ? Vous trouvez ça un peu difficile ou ennuyeux ?

Diego : Oui.

E : Vous préférez faire un steak ou un hamburger ?

Diego : Oui, le préparer direct et l'envoyer.

E : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous plaisent pas ici ?

Diego : J'aime pas trop aller au chaud.

E : Pourquoi ?

Diego : Ça crie trop.

E : Vous préférez le rayon « entrées » où c'est plus calme ?

Diego : Oui.

E : Quels sont vos rapports avec les maîtres pros, vos formateurs en cuisine, les chefs en cuisine ? Est-ce que vous vous entendez bien ? Est-ce qu'ils sont gentils ?

Diego : Ils sont gentils. Des fois ça crie, mais ils sont gentils.

E : Est-ce qu'ils vous aident ?

Diego : Oui, beaucoup.

E : Et les profs en salle ici ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

Diego : Ils sont gentils. Ils nous aident aussi.

E : La directrice, ça va avec elle aussi ?

Diego : Oui.

E : Vous avez toujours été en cuisine, vous n'avez pas de rapport avec les clients ?

Diego : Non.

E : Est-ce que vous avez des rapports avec les fournisseurs, les gens qui apportent les produits ?

Diego : Non. Enfin, des fois oui. Ils viennent.

E : Vous discuter avec eux ?

Diego : Non. On n'a pas le temps, on a du travail.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisé dans cette formation ?

Diego : Non.

E : Pourquoi ?

Diego : Valorisé ?

E : Est-ce qu'on vous dit, c'est bien ce que vous faites ?

Diego : Ah oui. Ils nous le disent des fois.

E : Est-ce que vous pouvez donner des exemples de ce que vous avez fait où c'était bien ?

Diego : Là, j'ai fait un moelleux au chocolat et ils m'ont dit que c'était bien.

E : Qu'est-ce que vous avez finalement appris depuis le début de l'année dans l'École de Production ?

Diego : J'ai appris à faire des desserts. Des moelleux au chocolat et de la béchamel. Après, j'ai appris beaucoup de choses. Je m'en rappelle plus trop du coup j'ai écrit.

E : Dans ?

Diego : Dans un petit cahier.

E : C'est l'ensemble des recettes que vous savez faire maintenant ?

Diego : Oui.

E : Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez apprises en dehors de recette de cuisine ?

Diego : Oui les couteaux. Je sais plus les noms, mais si on me montre, je peux le dire.

E : Est-ce que ça vous semble utile tout ça ?

Diego : Oui, pour plus tard.

E : Pour exercer votre métier ?

Diego : C'est ça.

E : Est-ce que tu peux te présenter ?

Manon : Je m'appelle Manon. J'ai 17 ans. Je suis en CAP Service Hôtellerie. J'ai déjà fait un CAP en service sans la mention « hôtellerie ». J'ai eu mon CAP au mois d'octobre et voilà.

E : Comment tu es arrivée à l'École de Production ?

Manon : C'est un parcours ! Je suis arrivée en 2014, deux ans après le décès de mon oncle. Je suis devenue épileptique le jour de l'enterrement de mon oncle. J'étais déscolarisée. J'allais plus à l'école suite au décès de mon oncle pendant deux ans. Je restais à rien faire, voilà, pendant deux ans. Ma mère, elle commençait à en avoir un peu marre. On a été au collège Saint-Laud aux Ponts-de-Cé. Ils voulaient me mettre dans une autre classe, mais toute seule. Ça me plaisait pas trop. On m'a envoyé vers la mission locale qui m'a amené vers ça. Vu que beaucoup de gens dans ma famille sont dans la restauration, je me suis dit : « bon, je vais essayer ». Je sais pas où je mettais les pieds au début. Et puis, c'est le bonheur.

E : Tu étais au collège à Saint-Laud avant ?

Manon : Non, j'étais à François Villon avant. Après, j'ai été voir à Saint-Laud et c'est eux qui m'ont dit de venir ici. Sinon, j'étais dans une salle à part de tout le monde et je ne pouvais pas rattraper deux ans de cours.

E : Tu es arrivée ici en quelle année ?

Manon : En 2016, le jour où ça a ouvert.

E : Tu es restée deux ans en CAP service ?

Manon : Oui.

E : Tu fais une troisième année pour l'hôtellerie ?

Manon : Oui, le CAP service commercial de l'hôtellerie.

E : C'est habituel que les jeunes restent trois ans ici ?

Manon : Non. Je l'ai choisi, car ici c'est un peu familial. C'est vrai que je me suis beaucoup accrochée. J'ai préféré faire une année de plus parce que je suis encore mineure. En plus, ce sont des gens que j'apprécie beaucoup. Autant continuer là où je suis bien. C'est comme Dama. Il fait une année en cuisine. Après c'est pas trop la même chose. Au début, moi aussi je voulais faire de la cuisine, mais j'ai changé d'avis. C'était compliqué, je suis très compliquée. Du coup, j'ai préféré faire une année en service. Je suis trop bien ici pour aller autre part.

E : C'est quoi ici ? C'est quoi une École de Production ?

Manon : C'est des gens qui nous aident dans une formation. Je sais pas trop comment dire. Je trouve pas les mots. Ils nous accompagnent pour un but qu'on a à faire, un objectif. Ils nous aident jusqu'au bout.

E : Quand tu as arrêté l'école ?

Manon : C'était en 4^{ème}. Ils ont voulu me faire tripler ma quatrième. Puis, à partir du jour où je suis tombée en dépression et bien j'avais plus de vie sociale. Au bout d'un moment voilà. En arrivant, ici, je me suis dit : « Je suis où ? Je suis dans une entreprise ? ». Ça faisait deux ans que j'avais plus de vie sociale. Au bout d'un mois, voilà.

E : Qu'est-ce qui est différent par rapport au collège ?

Manon : Tout. Tout.

E : Est-ce que tu peux m'expliquer ?

Manon : Au collège, huit heures d'affilée à regarder un tableau, je pouvais pas. Il faut être patient. Changer de cours toutes les heures. C'est pas pareil qu'ici. Ici, on a deux heures de cours soit le matin soit l'après-midi. La journée, on est en pratique. C'est vraiment mieux. On a des profs, c'est pas comme les autres profs.

E : Comment ça ?

Manon : Ils sont gentils avec nous. Ils sont là jusqu'au bout. Ils nous accompagnent. Par rapport aux profs du collège, c'est vraiment mieux.

E : Est-ce qu'il y a des points faibles ici ?

Manon : Il y en a pas. J'en ai pas.

E : Ça se passe bien avec les maîtres-pro, les formateurs ?

Manon : Oui. Madame Bérangère est arrivée en septembre. C'est quelqu'un de très zen, qui nous supporte bien. J'adore travailler avec elle, comme avec monsieur Patrick. C'est deux personnes différentes. Madame Bérangère comme monsieur Patrick, ils nous encadrent jusqu'au bout. Franchement, il y a rien à redire comme en cuisine. 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. Franchement, c'est très bien ici.

E : Avec les formateurs généraux aussi, ça se passe bien ?

Manon : Oui.

E : C'est différent par rapport aux maîtres pros ?

Manon : Après, c'est la direction. Madame Rambout, Madame Maillys et Mme France. C'est beaucoup avec nous, ils nous aident jusqu'au bout. Ils ne nous abandonnent pas. C'est aussi grâce à eux qu'on réussit.

E : Comment ça se passe avec madame Rambout ? Vous la voyez souvent ?

Manon : Je considère madame Rambout comme ma deuxième mère. Elle a toujours été là pour moi. C'est un peu familial ici. Moi je considère [le restaurant] comme ma deuxième famille, après je ne suis pas comme les autres.

E : Avec les clients, ça se passe bien ?

Manon : Oui, très bien. Au début, j'avais un peu peur avec la clientèle parce que je n'étais pas habituée. Dès le premier jour, j'étais avec mon maître professionnel. C'était un ancien. Il était avec moi tout le temps. Après si les clients reviennent... Il faut garder le sourire même quand ça va pas. Avec le travail, on oublie tout.

E : Tu vois souvent des fournisseurs ?

Manon : Oui, pour ce qui est nappes, ménage, le bar aussi. Ils sont très bien. Je parle avec eux de temps en temps, ce sont des gens gentils.

E : Est-ce que tu as l'impression qu'on te valorise dans cette formation ?

Manon : Ils me font beaucoup de compliments, mais moi, des fois, j'ai l'impression que c'est pas vrai. Je sais que j'ai pas trop confiance en moi. Parfois, je me dis que c'est pas vrai. Mais c'est bien, ils disent vraiment les choses. Parfois, je sais pas trop comment croire. Mais une fois qu'on me le dit, oui.

E : Est-ce que tu peux me donner un exemple ?

Manon : J'ai fait une vidéo. Ils l'ont montrée à notre président. C'est vrai que ça m'a fait beaucoup plaisir que ça lui plaise. Ça voulait dire qu'ils étaient fiers de moi et que ça leur ai plu.

E : Comment ça t'es venu de faire une vidéo ? On te l'a demandé ou c'était toi ?

Manon : Ça m'est venu, un samedi. Je réfléchissais [au restaurant]. Je me suis dit qu'il était temps de dire ce que je pense. Ça m'est arrivé d'un coup. J'ai mis beaucoup de temps à faire la prise de vidéo, le temps de faire les choses bien.

E : Tu l'as montré après ?

Manon : Je l'ai envoyé à ma maître professionnel. Je savais pas si j'avais le droit de la mettre en ligne. Je l'ai envoyé et après elle l'a envoyé à madame Rambout. Ça leur a plu. J'étais contente.

E : Elle est bien cette vidéo, je suis tombée dessus en regardant les réseaux sociaux. C'est bien d'avoir ton expérience. Tu recommanderais cette école ?

Manon : Oh oui !

E : Concrètement, qu'est-ce que tu apprends ici ?

Manon : La pratique. Ça me met directement dans la vie du travail. Grâce à ça. C'est pas comme à la CCI ou des choses comme ça où on a un mois de cours. La restauration c'est vraiment différent. 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.

E : Après ton CAP, tu veux travailler ou continuer encore un peu ?

Manon : Après mon CAP au mois de juin, je voudrais partir en saison. Je voudrais faire d'autres restaurants. J'ai fait beaucoup de stages ici. Mon dernier stage c'était à la brasserie Saint-Serge. C'est vrai que là-bas j'étais vraiment bien. Je me suis rendu compte que c'était les brasseries pour moi. Gastro et tout je suis pas assez patiente. La brasserie, ça bouge bien. Ça manque un peu, il faut une bonne organisation. Après quand on est dans le jus, j'aime bien.

E : Ici, il y a les deux ?

Manon : Oui. Hier, il y a eu un groupe de 130 personnes. On était fermé pour eux. Il y avait une bonne organisation. Après il faut envoyer les entrées en même temps, ça peut être un peu bouscule mais en cuisine ils étaient bien organisés aussi. Après quand c'est pas des groupes comme ça, le restaurant il est ouvert. Il y a des clients qui arrivent de partout, ça nous met aussi un coup de jus. Moi j'aime bien. Les autres, ils ne sont pas pareils. J'aime bien bouger et ne pas rester à rien faire parce que c'est encore plus fatigant.

E : Et tes stages ? Tu as fait la brasserie Saint-Serge. Est-ce que tu en as fait d'autres ?

Manon : Oui. Au Thaï l'Inde, à la Boucherie, chez Pompon.

E : Est-ce que ce que tu as l'impression que ce que tu fais est utile ?

Manon : Moi, on m'a toujours dit qu'on faisait... Oui, c'est pour montrer [le restaurant], pour montrer aussi que l'École de Production ... c'est un peu nous qui sont en CAP ... qu'on fait notre travail. Les clients sont fiers de nous aussi. Le sourire des clients, c'est utile pour l'école. Ils sont fiers de nous après. C'est le bonheur quand on est fier de vous.

E : Tu mets beaucoup de temps pour venir à l'école ?

Manon : Avant, je mettais 30 minutes. C'était à 20 minutes. Maintenant, j'habite à côté de Saumur. Le matin, je mets une heure et le soir aussi.

E : Tu fais comment pour venir ?

Manon : Ma mère travaille sur A. aussi. On part en même temps, elle commence à 8 heures. Après, il y a les embouteillages. Ils savent ici aussi.

E : Le soir aussi ?

Manon : Oui. Je la rejoins à son travail. C'est une bonne organisation.

E : Vous avez quel âge ?

Quentin : J'ai 18 ans.

E : Et votre parcours ?

Q : Jusqu'à ma quatrième j'étais dans le général et après j'étais en 3^{ème} prépa pro à Joseph Lewinsky. Je faisais des stages de cuisine essentiellement. Je n'avais pas d'autres secteurs de métier qui m'intéressait. C'était des stages d'une journée et ce n'était pas facile de trouver des stages. Mes parents avaient pas mal de connaissance dans la cuisine. C'était plus facile. À la fin de l'année, je me suis rendu compte que ce n'était pas un truc pour moi. Au contraire, je me suis dit que c'était un truc pour moi. Je suis parti juste après à Jeanne Delanoue à Cholet dans un lycée hôtelier. J'avais le CAP ou BAC pro, je sais plus... Non c'était en CAP cuisine. Ça se passait plutôt bien, mais je n'ai pas eu le prof de cuisine adéquat pour des raisons particulières et il s'est fait remercié par l'établissement. On avait plus de prof donc on est parti en BAC pro. Le niveau et les cours n'avaient rien à voir. On est tous partis. Je n'ai pas accroché et le prof était pire qu'avant. Moi, clairement au bout d'une demi-année je suis parti. J'ai été déscolarisé pendant 4-5mois. Après c'était les vacances d'été. Je suis parti à la CCI Pierre Cointreau à A.. J'ai fait un BAC pro commerce.

E : Qu'est-ce qui vous a amené vers le commerce ?

Q : Quand j'étais déscolarisé, j'allais souvent en ville et j'achetais pas mal de trucs. En les voyant faire, je me suis dit que ça avait pas l'air si compliqué que ça. C'est un coup de main à prendre. J'ai essayé. J'ai fait un stage à la maison Became, la boulangerie à A.. Ça c'est super bien passé. J'ai refait un stage à côté, à la Mie Câline, ça m'a dégouté et je suis parti. Ça m'a dégouté. En tant que client c'est une bonne enseigne, mais en tant qu'employé t'as pas vraiment envie d'y retourner. Après, j'étais déjà en hésitation de rester ou pas. J'ai fait un stage à l'espace Anjou à Kiabi Kids et ça s'est bien passé. Après j'ai continué mes études à la CCI.

E : Vous étiez en alternance ?

Q : Oui, en gros c'était un contrat en alternance. Mais je n'en avais pas trouvé. On était presque 30 et on était que 3 à ne pas avoir de contrat. Mais on était que 3 à ne pas être pistonné. Les autres, en gros c'était papa maman ou les amis qui avaient un magasin. Il y a que comme ça qu'ils rentraient chez les autres. Les 3, c'est ceux qui avaient pas de piston. Il y en a un qui a trouvé et qui est parti. Il a trouvé une place à la droguerie Saint-Julien. L'autre, c'était dans le textile. C'était une autre ville. Il avait un appart là-bas. Il venait que la semaine et ce n'était pas

facile. Moi j'ai trouvé un stage au Gémio de la Roseraie. Mon patron pour rester poli, il n'était pas très gentil. Il m'a viré parce qu'il ne pouvait pas m'encadrer, juste pour le faciès, parce que les employés comprenaient pas le fait que je parte. Du coup, clairement à cause de ça. La CCI n'a pas voulu comprendre. Ils se sont mis du côté du maître de stage. C'est qu'il n'est pas gentil, du coup on va le virer du bahut. Du coup, je me suis fait virer de la CCI. Pourtant, j'avais des bonnes notes sauf en gestion-économie sociale, un truc comme ça. Du coup, je me suis retrouvé déscolarisé. J'étais perdu. Je ne faisais rien de ma vie. Ma mère m'a fait découvrir la mission locale, un truc comme ça. Là-bas, ils m'ont proposé [le restaurant]. J'ai fait un stage l'an dernier, début février. Fin février, je me suis inscrit pour faire un CAP serveur et franchement ça se passe bien. Je me dis qu'ils font un truc en cuisine et qu'en même temps l'année prochaine je vais passer un CAP cuisine pour rattraper mon année perdue à Jeanne Delanoue.

E : Pour valider et avoir les deux. Vous avez des bases en cuisine en plus.

Q : J'ai déjà donné des coups de main en cuisine, ça se passe bien.

E : Vous avez un parcours assez varié. Vous avez vu du pays.

Q : Oui, enfin il y a beaucoup de temps perdu, beaucoup trop. À 18 ans, mon frère il avait déjà son BAC, moi je galère à avoir un CAP. Ça prend du temps.

E : Vos parents sont dans quoi ?

Q : Ma mère, elle travaille au CHU. C'est en tant qu'administratif, mais c'est spécial. C'est pour les gens qui viennent de l'extérieur. Elle gère les interventions, l'hélico jaune c'est elle qui fait... Tout ce qui concerne les trucs à l'extérieur comme l'ambulance.

E : Une sorte de logistique ?

Q : Oui, c'est ça. Et mon père, il travaille comme magasinier-cariste à Aloga.

E : D'où les relations avec le restaurant ?

Q : Oui, c'est les labos, pharmacies et service d'hygiène en restauration.

E : Ils ne sont pas trop éloignés.

Q : Ils sont en lien avec.

E : Dans le stage de l'an dernier, qu'est-ce qui vous a plu ?

Q : Les deux heures de cours ça m'a ouvert les yeux. Deux heures de cours, j'en avais tellement bouffé avant. C'était du déjà-vu. Même là c'est du déjà-vu, mais pas que. C'est des bases que certains n'ont pas et j'aime bien expliquer. Parfois c'est eux qui m'expliquent. Par exemple, un exemple tout bête, l'an dernier il y avait un cours sur les gibiers : les petits, les gros, ceux qu'on chasse et tout ça. Eux, ils avaient déjà vu ça l'année dernière et moi je ne l'ai pas suivi. C'était

avant février. Ça ne fait même pas un an que je suis là. Du coup, je suis les cours de première année jusqu'au mois de février et de deuxième année tout du long, parce j'ai le CAP à la fin de l'année pour rattraper.

E : Ça vous fait un peu plus de cours.

Q : Je suis à 3h30 au lieu de 2h, et encore c'est dispatché dans la journée. Ce n'est pas 3h30 dans la journée. C'est 1 heure le matin, 30 minutes par-ci, par-là et 1 heure en plus et voilà.

E : Est-ce qu'il y a des différences entre ce que vous avez vu avant et la manière dont vous apprenez ici ?

Q : Oui. Ici, on apprend en faisant. Par exemple, quand un maître pro demande de mettre en place la salle, qu'on arrive à le faire et qu'il manque de petit détail, il nous explique. On comprend mieux. On comprend vraiment pourquoi il ne faut pas faire comme ça. Ça donne un sens à l'erreur qu'on fait pour pas qu'on la refasse.

E : Pour vous, il y a une utilité à comprendre dans l'instant la règle et pas juste à l'appliquer ?

Q : Dans les écoles traditionnelles, on nous dit : « faut faire ci et faut faire ça, parce que c'est comment ça ».

E : Et dans la relation avec les maîtres pros ?

Q : Bien sûr. Avec nos profs, c'était : « bonjour, on fait le cours et au revoir ». Avec les maîtres pros, forcément on passe toute la journée avec eux, tous les jours et toute la semaine. On est déjà un peu plus proche. Comme Mr Patrick n'est pas très vieux non plus, la différence d'âge est de 8-9ans. On s'entend vraiment bien et avec Mme Bérangère aussi. Les chefs de cuisine, de temps en temps ça gueule un petit peu, mais ça va. Ils nous expliquent bien comment il faut faire les choses. On a plusieurs sites, enfin plusieurs points de vente. Ça nous permet de... On a le Food-truck à l'IEP, on a la cafète à la COM [école de commerce] et on a le gastro ici, enfin traditionnel avec des manières gastronomiques dans le restaurant. Le food-truck c'est des ventes rapides: c'est burgers et ce genre de truc. À la COM [école de commerce], on a mis en place des pizzas soit disant « maison » parce qu'on les monte. On les monte en dernière minute, mais bientôt le chef va monter le truc. On va faire la pâte à pizza maison. On va faire plusieurs choses différentes sur les plusieurs points de vente différents.

E : Le chef, il n'est pas en cuisine et dans le Food-truck. À un moment les jeunes doivent travailler en autonomie ?

Q : Voilà, ouais. Alors, c'est pas au même endroit l'IEP. Sur le parking, on a mis le food-truck. On a mis aussi en face une vitrine à l'intérieur, là où il y a la cafète. Quand on n'est pas beaucoup d'élèves et qu'il y a pas beaucoup de monde, on n'ouvre pas la vitrine à l'intérieur. Sinon, on

l'ouvre. C'est un ou deux élèves en autonomie et on met plus de produits en vente. Il y a un élève sur la caisse qui doit rendre après. On part sur un fond de caisse et qui doit rendre le fond de caisse dedans, nickel dedans.

E : Les autres sont avec le chef ?

Q : Oui.

E : Ceux qui sont à l'COM [ÉCOLE DE COMMERCE] ?

Q : C'est un autre chef aussi. On a un chef au chaud, un chef au froid là-bas et un chef au Food-truck et Aurélien, un nouveau de cette année, qui est à la COM [école de commerce].

E : Il passe ses journées à la COM [école de commerce] du coup ?

Q : Voilà, le matin ils sont tous au restaurant. C'est un peu la cuisine centrale. Le matin, on prépare les produits qu'on va vendre ici. Par exemple, le chef Aurélien prépare les pastabox et les plats du jour dans les barquettes et après on dispatche à droite et à gauche.

E : Est-ce que vous aimez ce côté « on change de site et on voit d'autres choses » ?

Q : Il y en a qui n'aiment pas dans les élèves. Je comprends. Ça a plus ou moins des cotés négatifs. Après les chefs, ils ne sont pas bêtes. Ils mettent des élèves qui ne se connaissent pas trop pour que ce ne soit pas trop le bordel sur place. Mais sinon ouais, c'est intéressant quand même d'avoir plusieurs manières de travailler.

E : Est-ce qu'il y en a une que vous préférez ?

Q : C'est différent. Je me comporte pas du tout pareil au Food-truck où le chef a tendance à tailler un peu les élèves, les clients, à rigoler un peu et tout ça. Ça fait un peu beauf, mais c'est bien aussi. À l'COM [ÉCOLE DE COMMERCE], on a une salle du self avec un escalier qui mène à la salle des permanents. C'est aux profs de l'établissement qui viennent déjeuner ici. Du coup, c'est comme ici. On n'a pas le droit à l'erreur sauf que c'est beaucoup plus petit. Il y a 3-4 tables avec 20 places maximum. Quand ils sont 20 et qu'on est tout seul, on charbonne. En moyenne, on est entre 4 et 10 et il peut en avoir 3-4. Un service à 3-4 quand on est tout seul, ça se passe très bien normalement. On a 30 minutes pour faire la mise en place du coup ça va vite.

E : Comment ça se passe avec les formateurs de matières générales ? Vous les voyez moins souvent ?

Q : On les voit moins souvent. Après en ce moment, c'est tendu. Les profs, comme certains élèves, ils ne se sont pas rendu compte que l'examen approche très très vite. On a des dossiers et on n'a toujours pas commencé à mettre en place. À la base, on aurait dû commencer début novembre. Là on est en train de voir à peine le génocide juif pour l'histoire-géo. En ce moment,

les profs se rendent compte que certains élèves se sont pas rendu compte que le CAP c'est en fin d'année. Certains ne savent pas ce que c'est un dossier. Ils saturent un petit peu, mais sinon on se met vraiment dans le CAP. En deux semaines, on a fait 4 ou 5 sujets d'examen.

E : Le fait que vous côtoyez pas les profs de matières générales tous les jours, est-ce que ça change quelque chose ?

Q : Ils s'adaptent à l'ambiance de l'établissement. Ils sont à la cool. Après, quand il faut travailler... sinon dans les cours ça se passe bien.

E : Comment ça s'exprime ce côté « à la cool » ?

Q : Ça s'exprime qu'en classe. On est 30 élèves et pour pas que ce soit n'importe quoi, il faut attendre qu'un élève lève la main. Tout ça, ça n'existe pas ici. Si ça existe, mais d'une manière différente. 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.

E : Est-ce que vous vous sentez valorisé dans votre formation ?

Q : Au fur et à mesure, pas plus que d'habitude. Après il faut se valoriser quand il y a des banquets. On avait le gala de la COM [école de commerce] il y a pas très longtemps. Là, il faut se valoriser. Il y avait 250 personnes et fallait mettre en place dans une grande salle. C'était une grande salle. C'est là où ils font les spectacles de Noël. C'est là que le gala a eu lieu. Ils se sont rendu compte à la fin qu'on a servi 250 personnes. Du coup, c'était vraiment le marathon en cuisine. Tout le monde courait partout. Au lieu d'être 3 ou 4 sur le quai le matin, tous les élèves étaient là pour se faire passer les plats au fur et à mesure pour aller dans le camion. On a fait plusieurs allers-retours et ça s'est bien passé. À la fin, on a été remercié par tous les gens de la COM [école de commerce]. C'était sympa.

E : C'est important le retour des clients ?

Q : 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. 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 refera pas. Sinon, ça se passe bien.

E : Quelle est la différence entre un client qui vous dit que ça ne va pas et un maître-pro ?

Q : Quand c'est notre prof, on 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 ». C'est rare. Après, c'est rare que clients nous donnent une seconde chance et reviennent dans l'établissement. C'est déjà arrivé et ils ont apprécié la deuxième fois.

E : Est-ce que vous trouvez que c'est utile ce que vous apprenez ici ?

Q : Oui. Il y a plein de trucs que je ne connaissais pas. Par exemple, le tartare de bœuf devant le client. Quand j'ai vu ça la première fois, j'ai cru que jamais je pourrais faire ça devant un client. Un tartare de bœuf, c'est un steak et on a plusieurs condiments devant nous. On met le jaune d'œuf, on commence à monter un pseudo mayonnaise. C'est moutarde, sel, poivre et huile d'olive. On l'a monte pas beaucoup. On incorpore sel, poivre, ketchup, Worcestershire sauce et puis voilà. On met les condiments. C'est câpres, persil et échalotes. Après, on mélange avec le steak. On fait 5 petites quenelles dans l'assiette et on fait ça devant le client en salle. On a tout le matériel au bar.

E : Et vous aviez peur de le faire au début ?

Q : Je ne vais pas vous cacher qu'au début, je n'étais pas vraiment serein. Après quand on m'a dit que le client... Dès que le client... Quand j'ai posé l'assiette, il a trouvé ça très beau. Quand il a goûté, il a trouvé ça très bon. Après Mr Patrick a pointé du doigt le monsieur et m'a dit que c'était le maire d'Angers. Du coup, après je n'étais pas serein. Si, ça c'était bien passé. Après on est heureux de faire ça devant nos parents. J'ai dit à mes parents de venir et de prendre du tartare de bœuf. Ils ont trouvé ça très bon. J'étais heureux de partager ça avec mes parents.

E : Après vous vouliez faire un CAP cuisine ?

Q : C'est ça.

E : Est-ce que vous avez un autre projet derrière ?

Q : Je me projette dans un truc un peu risqué. Forcément, après la fin du CAP je vais trouver du travail. Je ne vais pas rester à rien faire. J'irai en saison. Je finis mes examens début ou mi-juin. Je ne vais pas rester deux mois-trois mois à rien faire. Je veux devenir un peu autonome. J'ai mon permis à passer aussi. J'ai besoin d'argent pour mettre de l'essence dans le réservoir. Après mon CAP cuisine. Si ça se passe bien, je le passe sinon j'ai un projet. Si un jour, il voit la lumière du jour, c'est musicien. J'ai tout ce qu'il faut à la maison. Je fais de la batterie, de la gratte. J'ai touché à tout. Mon père, il était musicien, pas renommé, mais du café-concert. Si on ne perçoit pas dans la musique, on en vit pas. Il a jamais vécu de ça, mais ça a parfois aidé. Quand on était tout petit nos parents, ils avaient besoin d'argent. Après j'ai plein de projets, plein de potes dans la musique. Eux, c'est plus dans le rap. Je ne suis pas trop ça. Après on a essayé de mélanger le deux. On a essayé et franchement ça donne un truc, mais je ne sais pas si ça pourrait

plaire aux gens. On a demandé à la mairie pour la fête de la musique, de cet été, d'être sur la place du ralliement. C'est en cours. Ils hésitent entre un autre groupe et il n'est pas connu du tout. Le problème c'est qu'on a déjà fait deux-trois trucs sur A.. C'est une question de sous. Si l'autre groupe propose plus de sous...

E : Il faut payer ?

Q : Oui, et pas qu'un peu. On est 4 personnes c'est 4500€ sur la place du ralliement pour une soirée. Ça pique un peu sachant qu'on a tous 30 cts chacun dans nos poches. Sinon, si ça marche pas peut-être ouvrir un restaurant, bof ça m'intéresse peu. Mais j'avais depuis longtemps un projet avec des amis qui vont très souvent en Écosse. Ils y vont pour la bonne bière, les pubs et pourquoi ne pas ouvrir un pub là-bas avec mes amis.

E : Vous êtes un peu entre la musique et le monde de la restauration ?

Q : Voilà, c'est ça. La musique j'y suis dedans depuis mes 5 ans et la restauration pareil. J'ai toujours connu que ça. J'ai connu d'autres secteurs, j'ai beaucoup de potes chaudronniers. J'ai connu tous mes potes à Saint-Auban quand j'allais chercher mes vrais potes. C'est là-bas que j'ai rencontré mes vrais potes. Il y en a qui sont chaudronniers, charpentiers, dans ce genre de métiers. Si ça ne marche pas dans la musique, j'irai dans la restauration.

E : Vous avez tous une assurance derrière.

Q : Oui, c'est ça.

Lycée professionnel Sélénium (CAP Productique)

Patrice

PLP productique

P : J'ai été professeur en auto-école, j'avais ma propre auto-école, je l'ai tenu 4 ans avec ma femme, après on a vendu et c'est à cette époque-là je me suis dit je vais me lancer ce défi, être prof en mécanique, je me suis renseignée, il fallait avoir des diplômes, donc j'ai repris les études, j'ai fait mon bac pro, BTS, la licence, l'IUFM, l'année du concours, et puis voilà.

E : Comment vous avez fait pour reprendre les études avec une famille ?

P : C'est la motivation, moi je fais du marathon, gamin je faisais du triathlon et quand j'ai une idée en tête, je la garde. Je savais que c'était pour un avenir meilleur, la période auto-école, j'ai compris que j'aimais bien enseigner. Je pouvais encaisser, j'avais assez de patience. Ce que je n'avais pas compris c'est qu'en auto-école j'en ai un en face de moi, tandis que là j'en ai plusieurs, sauf pour les cours de code sauf que les cours de code c'est vidéo projecteur, un film Mais oui c'était dur la reprise, ma femme travaillait. Les deux premières années, j'ai touché comme un SMIC, comme j'avais travaillé avant, un congé de formation individuel ça s'appelait comme ça, mais c'est vrai qu'on avait double ... ma femme était toujours à Lyon, moi j'étais à Toulouse, il y fallait une piaule, le train aller-retour, c'était une période compliquée, ça a duré 3 ans cette période.

E : Pourquoi vous avez vendu l'auto-école ?

P : J'en avais marre, je faisais de la circulation en permanence et puis à un moment donné, bon l'argent ça ne m'a jamais trop attiré ... Même l'usine ça m'énervait aussi, j'ai fait une bonne quinzaine d'années ... j'ai 53 ans. Mais l'usine c'était la même chose, l'argent, l'argent, l'argent.

E : C'était bien payé mouliste ?

P : Oui je touchais l'équivalent de 2700 euros le dernier boulot que je faisais, en net, là-dessus tu avais des primes, un 13^e mois.

E : Tu as perdu en allant dans l'enseignement ?

P : Non, aujourd'hui je suis à 3000, je suis hors classe, je suis pratiquement arrivée au bout, je resterai à 3000 jusqu'à ma retraite, 3000, 3100, 3200 grand max.

E : Ça fait la carrière de quelqu'un de curieux, qui a bougé.

P : Oui, tu vois, s'il n'y avait pas le crédit de la maison, je changerais bien pour autre chose, voir autre chose. Je sais pas quoi. Mais bon je me dis l'Éducation nationale c'est une sécurité, tous les mois tu as ton salaire qui tombe. Après les élèves c'est un peu olé olé, il y a des séances, bon aujourd'hui tu vois ils n'avaient pas envie de travailler, demain c'est vendredi ... on va voir, je vais essayer de faire un peu light, voilà, mais entre ce que j'avais prévu et ce qu'il y a réellement, il y a toujours un écart, et on avance pas, tu vois j'ai pas fait grand-chose aujourd'hui, il n'y a pas eu ... mais bon il faut être modeste, avancer pas à pas, tu avances avec la masse, avec le troupeau. Et l'idéal c'est pas toi qui les tire, c'est quand eux ils te poussent, ils t'appellent, ils te demandent, dans ce cas-là ils avancent, mais c'est eux qui avancent.

E : Pourquoi Yanis ne venait pas te poser de questions quand il n'arrivait pas à tracer sa courbe ?

P : Parce qu'il est poli, il le fait parce que je lui demande de le faire, mais est-ce qu'il en avait envie ? Non, non. Dans ce cas-là, il fait le minimum, il est poli, il reste dans le cadre. Sur la fiche ça dit tu appuies là, il le fait, ça marche, ça marche pas ... le cerveau il est en veille.

[...]

P : On rentre dans le métier par le dessin, parce que le dessin permet d'avoir une représentation de la pièce qu'on veut construire en 3D, en réel, c'est beaucoup beaucoup plus accessible pour eux, ça leur demande beaucoup moins de compétences, d'aptitudes. Là je paramètre un peu la machine, normalement c'est automatique. Donc le logiciel pour travailler le dessin, DAO, Dessin assisté par ordinateur, s'appelle Solidworks. Il y en a d'autres, il y a Catia, il y en a plein d'autres.

E : C'est des logiciels spécifiques à l'apprentissage ou des professionnels ?

P : Solidworks c'est un logiciel qu'on trouve aussi en professionnel, Catia c'est un logiciel de la même entreprise, c'est Airbus, Dassault. Alors je vais aller chercher mon petit dossier ...

E : Donc les jeunes en stage retrouvent ces logiciels ?

P : Oui voilà, donc j'ouvre mon pion, c'est un peu lent, il charge plein de modules complémentaires. Je leur fais dessiner ça : une face, comme c'est une pièce de révolution, il y a forcément un axe de symétrie, donc on explique d'abord ce que c'est qu'un axe de symétrie ... soit je dessine à l'horizontale mon profilé, soit je dessine à la verticale, ça n'a pas d'incidence, chacun fait comme il veut. Donc voilà je dessine, hop, donc au préalable soit j'ai dessiné à peu près le volume que je veux faire, donc l'esquisse, soit j'ai ça dans ma petite tête, et j'y vais directement. Ça c'est vraiment en fonction de ... Pour aller chercher des courbes, j'ai les splines en anglais...

E : Les jeunes ils font comme toi ou ils ont des consignes, des cotes ?

P : Alors pour le jeu d'échecs ils étaient libres, ils avaient un petit croquis, on s'était mis d'accord juste sur une chose. Le cahier des charges c'était de se dire, on va utiliser qu'une machine de tournage, donc il faut une pièce qui soit ronde, et pas de fraisage, pas de pièce prismatique, pas de plan, voilà. Donc à partir de là on a regardé sur internet et on s'est arrêté sur ça, on s'est dit ça va être notre modèle. De là, je ne sais pas si tu as vu, le roi on l'a modifié, la reine s'est pareil, le pion on a gardé le pion par contre. Là-dessus il n'y a pas de cote. Donc on a dit on fait comme ci.

E : C'est toi qui orientes pour les cotes ?

P : Je les oriente pour le prix, si on fait des pièces comme ça, je vais dire non parce que c'est trop cher, mais sinon ils étaient libres ... par exemple les tout premiers pions c'était ça.

E : Oui, plus allongés.

Oui, on s'est dit bon c'est pas très beau, est ce qu'on ne pourrait pas arrondir un peu plus.

E : Il y a de l'esthétique dans la pièce ?

P : Énormément, là, le nombre d'or on l'utilise beaucoup, enfin surtout moi je l'utilise beaucoup, il faut que ce soit beau. C'est un rapport que j'utilise énormément et que je leur transmets. Ça leur permet d'avoir quelque chose d'assez harmonieux, là par exemple, c'est un porte-manteau, là c'est pas beau comme ça parce que cette partie-là n'est pas assez grande, et puis je ne sais pas si c'est fonctionnel, il faudrait que cette partie-là soit plus longue, mais on l'a fait comme ça, parce qu'en terme d'harmonie, ça faisait beau. Après il faut aussi que cela soit fonctionnel, il y a une fonction qu'il faut respecter. Mais un jeu d'échecs, esthétiquement il faut que ce soit beau, donc la prof d'art peut assister sur ça, les couleurs aussi, par exemple pour le jeu d'échecs j'ai commandé la matière plastique noire et blanche, mais je pourrais le faire en rouge, en jaune, en bleu ... Donc tu vois à partir de là, je reprends mon esquisse, je ferme mon esquisse, là j'ai un volume, j'ai dessiné une tranche un peu comme un quartier d'orange. À partir de là je vais dans ma fonction et je peux lui demander de faire une révolution sur 360 degrés ou moins, donc là ça leur permet de voir ce que c'est que le dessin, cette représentation. Je pense que là c'est parlant, c'est rapide, voilà ce qu'on va fabriquer.

E : et puis cela montre le fonctionnement de la machine, comment elle évide.

P : Exactement. De là, ça c'est ma partie dessin, ensuite je vais voir comment je vais fabriquer cette pièce, donc je vais utiliser un logiciel complémentaire à Solidworks qui est Efficent, là je vais donc créer un assemblage de ma pièce, alors cet assemblage c'est tout simplement l'idée c'est de ... la partie jaune c'est ma matière, dans cette barre-là je vais usiner mon pion, j'ai

décrit les origines de ma pièce qui sont là, je vais donner mes outils, je vais utiliser tels et tels outils, en tournage il y a toujours un outil d'ébauche qui va me permettre d'enlever un maximum de matière, ensuite un outil de finition qui va lui finir le profil et puis le dernier outil qui va venir découper la pièce. Et donc la simulation, là les gamins ils ont tout de suite la vision de ce qu'ils font.

E : ça simule vraiment tout ce qu'il y a faire ...

P : ce qui est en gris c'est ce qui est fini.

E : En fait ce 2^e logiciel c'est un peu pédagogique.

P : Oui lui c'est notre métier, ce qui nous permet de retranscrire tout ce que la machine doit faire, et nous, on fait tout ça pour quoi ? Pour obtenir le fameux sésame, le programme, c'est le langage de la machine, on est sur une coordonnée cartésienne, abscisse, ordonnée, Z et x et à partir de là, zzzzuit. Moi actuellement je les fais taper directement parce que je n'ai pas de liaison PC machines. Du coup tu vois, tout à l'heure je vais en mettre un sur la toupie, parce que lundi il y en a un qui m'a écrasé le programme, donc il faut refaire. La toupie c'est un cadeau que je leur fais. C'est pour eux. Ils ont la tour à taper, il y a le fou et le cavalier.

E : Les outils sont déjà implantés sur la machine ?

P : Oui tous les outils sont prémontés, préréglés, parce que les CAP, c'est pas des régleurs, c'est des opérateurs, donc le travail est prémâché. En revanche en bac pro, ils ont à régler les outils, à les choisir, les jauger, les plaquettes d'outils ... chaque outil est associé à une matière, plus la matière est dure ou tendre, on va lui associer une plaquette, un peu comme les couteaux d'un cuisinier, il ne va pas utiliser les mêmes pour couper une viande ou un gâteau. Voilà donc le jeu d'échecs ... pour vendredi, il faudrait au moins qu'ils aient tapé ça ... on avance doucement, dans l'éducation nationale il faut être modeste, j'ai appris ça ; faut petit peu ...

E : c'est un métier qui demande des connaissances en mathématiques et en informatique, avec les cotes, etc.

P : Voilà, il faut un niveau de connaissance qui est ... ce n'est pas rien... si on jette un coup d'œil sur le référentiel CAP CIP, en termes de savoir et de compétences, il faut au moins un niveau 3^e quoi. Et puis il est relativement large, il y a de l'automatisme, de la métrologie.

E : c'est quoi ?

P : La métrologie c'est la science de la mesure, tout ce qu'on fabrique doit avoir une dimension, si je fabrique une paire de chaussure en dimension 32 et bien la dimension 32 c'est de la métrologie. 32 c'est pas 33, il faut que ce soit 32, c'est de la métrologie. Donc nous les dimensions c'est pareil, elles doivent être respectées, au moment on a défini une pièce, on a mis

les cotes, on doit respecter ces cotes, elles sont pas là par hasard. Sur le référentiel, je vais aller dans les savoirs ... c'est pas rien, alors que nous on a des gamins primo arrivants, ça fait pas longtemps qu'ils sont en France, ils savent à peine lire et écrire, et c'est compliqué pour nous. Par exemple si on prend les compétences professionnelles ... ça c'est leur charabia Voilà, donc on est sur l'analyse fonctionnelle, c'est de l'automatisme, donc la chaîne technique, ce que c'est qu'un vérin, un capteur, fin de course, gérer un automate. Donc les niveaux d'acquisition, niveau 1 je leur en parle, c'est de la culture, niveau 2 je leur en parle, mais ils doivent enregistrer, niveau 3 c'est à eux d'en parler. Et niveau 4 ça existe pas en CAP. Informatique industrielle, c'est aussi l'informatique de base, un tableur Excel, un GPAO, mais nous on n'en a pas, ça fait aussi de ...

E : GPAO c'est quoi ?

P : C'est de la gestion, quand on a une grande grande série de fabrication de pièces, si c'est une répétition, des pièces qui reviennent souvent, on peut se demander, est-ce qu'on va fabriquer le nombre qu'on nous demande aujourd'hui tout de suite, ou alors on fabrique ce qu'on nous demande aujourd'hui plus une petite quantité de ce qui va sûrement arriver dans un mois ou deux, donc on projette comme ça et puis on se dit GPAO c'est un peu comme un agenda ...

E : C'est un organisateur de long terme ? Donc ça veut dire pour eux être capable d'organiser la production sur un temps long ? Mais ça demande des compétences de gestionnaire ?

P : Oui c'est ça. Donc là on a le dessin, l'informatique ça oui, ensuite l'automatisme, donc là c'est un niveau relativement simple, interrupteur, détecteur comme je te disais tout à l'heure. Là on leur parle simplement du schéma de ce que c'est qu'un grafcet, étape 1, étape 2, 3, donc la gestion de prod, le Kanban, le Gant, tout ce qui est système japonais des années 1970, ils ont mis en place des systèmes qui permettent de produire juste à temps. Aujourd'hui quand on achète une voiture, on la produit pas avant, mais une fois qu'il y a une commande. Au moment où tu la commandes on sait te dire dans 3 semaines ou dans 1 mois elle sera là, parce après ... à partir du moment où tu passes commande, il y a tout un arsenal qui se met en branle, une voiture c'est des millions de pièces. Ça veut dire qu'il faut commander des roues, des volants, des écrous donc ...

E : Le Kanban permet de gérer une production aussi vaste ?

P : Voilà. La qualité bien sûr, c'est très important aujourd'hui, on ne peut plus fabriquer si on ne respecte pas les dimensions dimensionnelles, les cotes. Et puis la qualité, si par exemple j'ai 100 pièces à fabriquer, si sur les 100, une n'est pas bonne, l'entreprise elle refuse les 100 pièces,

donc après ça coûte cher la série des 100 pièces, les refaire c'est pas donné. Donc oui la qualité ...

E : ça veut dire respecter le cahier des charges ?

P : Respecter le cahier des charges, ce qui a été promis, dit. Bon après, ce que c'est que le management, bon, ah la maintenance, donc la maintenance de premier niveau c'est les huiles, parce qu'une CN fonctionne avec des huiles, le lubrifiant, si les arrêts d'urgence fonctionnent bien, si les carters se verrouillent bien, s'il n'y a pas une vitre qui est cassée, c'est ça la maintenance de premier niveau. Gestion du risque, l'aspect sécurité on en parle beaucoup. Après tu as, S9 c'est savoirs spécifiques, parce que comme c'est un CAP un peu à spectre large, le S9 est dédié à ce qu'on a au plateau, nous on a un plateau d'usinage, mais tu peux très bien être sur un plateau, à Lyon ça existe sur la Croix Rousse, ils sont sur du métier à tisser. Alors eux, ils n'ont pas de machines à commandes numériques, mais ils ont du métier à tisser. Il faut savoir qu'un métier à tisser, pour changer de production, c'est une semaine de réglage. Donc quand on passe d'une chose à une autre, c'est une semaine. Alors que moi pour produire un pion et puis pour produire une autre pièce, c'est 5 min, il suffit d'appeler un programme, c'est tout. Donc les contraintes métier spécifiques à l'activité c'est là. Voilà pour le référentiel, ça fait appel à beaucoup de connaissances, à des acquis et c'est pas toujours là, on a des gamins qui ... voilà.

E : tu me disais que beaucoup de jeunes sont orientés là par défaut

P : oui c'est ça qui colle pas, c'est que ... j'arrive pas à en faire des professionnels parce qu'il n'y a pas l'envie, ça c'est une chose, mais il y a aussi un retard de connaissances, certains ont à peine le niveau CM2, une soustraction pose problème. Donc c'est compliqué ... mais bon on y arrive ! Tu veux que je te montre sur la machine ?

E : Ok.

P : Tu veux voir quoi ? La tour, le fou ? Ok voilà. [Bip, bip] Elle n'a pas assez de matière, donc tu ouvres. Les machines à commandes numériques en école tu as un million de sécurités, en entreprise, tu n'as pas ça. Je mets ma pièce contre l'outil, qui détermine ma longueur, je ferme, 100 % [bruit d'usinage].. le liquide permet de refroidir le couple pièce outil ... la croix représente l'outil ... il est en train de faire l'ébauche ... une fois que tu as fait le programme, tu attends, tu regardes, c'est un métier intéressant, en plus ça recrute, parce qu'aujourd'hui les machines à commandes numériques permettent de faire des pièces assez complexes, donc qui dit compliquées, dit des FAO, donc plusieurs axes, c'est des niveaux minimum bac pro voire

BTS, on sait que le BTS d'aujourd'hui vaut le bac pro d'hier, les exigences maintenant c'est bac +2.

E : quel intérêt du CAP alors ?

P : Le CAP permet, là j'ai réglé ma pièce, pour faire ce pion, j'ai 10 000 pions à faire, je vais caser un CAP, qui va me tomber les 10 000 pièces et moi qui suis régleur, je vais aller régler une autre machine, qui une autre, une autre ... Voilà c'est fini, il va couper.

E : peut-être que les jeunes ne sont pas intéressés de faire 10 000 pièces à la suite ?

P : On peut démarrer avec un CAP, mais à l'issue du CAP soit on va travailler, pour aller dans la vie active et je serais opérateur, mais on peut évoluer, soit on poursuit sur un bac pro voire peut-être même vers un BTS, ils ont le choix.

E : C'est un métier où on peut encore évoluer dans l'entreprise ?

P : oui, complètement. Alors voilà la pièce, il y a toujours une arête ici, je vais remettre un petit coup de lime. Et puis là aussi, on sent ...

E : Oui j'ai déjà vu ...

P : Oui on peut faire avec le petit tank qui va bien, nous on n'a pas ... on fait avec ce qu'on a. Regarde ce que j'ai (rire) système D ... On voit tout de suite ce qu'on fait, parce que dessiner, moi je te le fais en 5 minutes, mais il leur faut 2h, ensuite il faut expliquer ce que c'est la FAO, l'ébauche, la forme de l'outil, tout ça, là on parle en mois, après il faut savoir lire un programme, j'ai pas encore commencé avec les premières années, les terminales ... on essaie, après il faut le taper le programme, c'est une question d'heures, alors qu'avec le transfert, en 5 minutes c'est fait. Ça m'énerve un peu, mais bon on fait avec, et puis après une fois que c'est sur la machine c'est une histoire de 10 minutes pour régler les deux ou trois petites choses qu'on a faites ... il y a toujours des petites choses à régler, l'outil approche pas assez, on le voit, on mesure et on corrige, on affine, et une fois que c'est affiné, on lance le programme les yeux fermés. Donc je sais que les trois pièces roi, dame, cavalier, c'est bon à vie, sauf si on m'efface le programme et que je ne l'ai pas récupéré, il faut tout recommencer. La toupie c'est ce qui s'est passé. Or j'en ai besoin, samedi c'est les portes ouvertes ... les gamins, ils viennent, ils repartent avec ça.

E : Est-ce que les jeunes commencent à apprendre à travailler sur des vieilles machines comme à Gallium ?

P : Gallium, ils ont cette liberté ... nous on a ça, tu vois, tu déplaces avec des manivelles, mais nous dans l'éducation nationale, ça fait une bonne quinzaine d'années, ils nous interdisent de faire travailler les jeunes là-dedans pour des raisons de sécurité, tout le monde se couvre, on ne peut plus les faire travailler dessus, sinon c'est à mes risques et périls s'il se passe quoi que ce

soit, si un gamin se coupe le doigt, c'est l'enseignant, c'est même pas le chef des travaux ou le proviseur. Elles sont encore là parce que des fois nous on a besoin de couper des bruts, de parachever quelque chose, donc les profs les utilisent. Moi je suis arrivé au mois de septembre, on m'a dit de ne surtout pas faire toucher aux élèves, j'ai dit bah on les enlève, et moi dans cette zone je vais créer une zone de métrologie, là dans cette zone, une zone d'automatisme. Au lieu d'avoir des machines qui ne sont pas utiles pour les élèves, on les enlève et moi je crée des zones utiles pour les gamins. Donc celle-là elle part, celle-là est en panne depuis des années, l'estimation est beaucoup plus chère que ce qu'elle vaut du coup elle part et celle qui est au fond elle part aussi, le changement d'outil ne fonctionne pas, il n'y a qu'un outil qui fonctionne, si c'est pour faire de la gravure, les petites fraiseuses suffisent.

E : Ok, mais est-ce que de ton point de vue ce serait utile de commencer avec ces vieilles machines ou pas du tout ?

P : Non, moi je suis un ancien, j'ai commencé avec, je trouve ça très utile de commencer avec ces machines-là parce qu'elles nous donnent le sens des axes, quand je tourne dans le sens positif et bah je sais que je monte, ici en négatif je descends, l'axe qui monte, qui descend qui s'appelle z, ici le transversal c'est pareil quand je vais en positif je m'éloigne, quand je vais en négatif je me rapproche. En x c'est pareil. Donc ça me permet de comprendre les axes, c'est la première chose, et la deuxième, la plus importante c'est sentir la coupe, les efforts de coupe. Là tout à l'heure, est-ce qu'on a senti que l'outil rentrait dans la matière ? On n'a rien senti, c'est complètement transparent pour nous. En revanche ici tu sens tout, tu sens les vibrations, tu sens que si tu as enlevé trop de matière, la machine peine, donc ton outil peine, donc il va s'user. Ce sens de la coupe on l'a complètement perdu avec les machines à commande numérique, complètement. C'est pas l'ancienne école, mais moi j'ai appris comme ça, Gallium et B. font comme ça, ils ont bien raison, d'autant plus qu'aujourd'hui on cherche énormément de fraiseurs et de tourneurs sur machines conventionnelles, c'est les seuls à former sur la région Rhône Alpes.

E : Les entreprises utilisent encore des comme ça ? Mais en école c'est interdit.

P : Les entreprises utilisent encore des comme ça, mais en école c'est interdit, machine dangereuse. Pourquoi les entreprises utilisent encore ce genre de machines ? Tout simplement parce que si j'ai une pièce à faire, je vais beaucoup plus vite à le faire directement sur ma machine que faire la FAO, etc.

E : C'est logique, donc pour du prototype, ça c'est adapté ?

P : ah bah oui, et puis là j'ai besoin que d'une compétence, un fraiseur ou un tourneur. Si j'ai une pièce à faire, il faut la dessiner, faire la FAO, il faut ramener tout ça sur la machine, régler les outils, tout ça c'est plus long, le cout horaire d'une machine à commande numérique et le cout horaire d'une machine conventionnelle c'est fois deux ou fois trois.

E : Alors comment tu fais pour que tes jeunes aient le sens des axes ?

P : Grâce à la FAO ça permet quand on pose les axes de voir ce que c'est que le ... regarde quand on est sur la pièce du pion ou du cavalier [retourne sur le logiciel de FAO] : quand je fais la FAO je suis obligé de mettre mon système d'axe, je sais que le bleu c'est le z, que le rouge c'est le x, donc z c'est bien mon axe de symétrie, c'est bien mes longueurs, x, c'est bien mes diamètres. Mais j'ai que ça pour leur faire comprendre. Ici c'est zéro, la flèche m'indique le sens positif, donc de ce côté-là je suis en négatif. À quel moment ils le font, ils le font ici, ici j'ai mes origines et la machine me demande de déclarer où est ma face, donc là le gamin l'a correctement, l'origine est ici, et quand il est sur l'origine du programme il le déclare sur le bout de la face...

[Interruption élève de CAP 1 vient annoncer qu'il arrête son stage. Le matin même l'enseignant a essayé de le convaincre de poursuivre. Il semblait avoir accepté.]

E : Pourquoi il a changé d'avis depuis ce matin ?

P : Parce que depuis le début il me dit, c'est trop loin, 1h30 de trajet, c'est trop loin. Voilà... feignant, des gamins feignants. Il n'a pas fait l'effort de chercher un stage, il ne sait pas ce que c'est de chercher un stage. On lui trouve un stage, et même ça ... Il se débrouille ... il se débrouille, moi je ne peux pas faire plus. Je ne suis pas d'accord pour qu'il arrête ... ça me désole, ça m'énerve [tape sur la table] Voilà donc les systèmes d'axes, ça se fait très facilement sur la FAO, donc bien sûr ils ont à rentrer la matière qui permet d'usiner ça, donc nous on est sur des pièces, des barres de 1 mètre, je les emmanche et dedans je fais 15 pions, 20 pions. Voilà.

E : Et comment tu fais pour la sensation de la matière ?

P : Ça c'est complètement perdu.

E : Donc un jeune qui va forcer une machine, il ne va pas s'en rendre compte ?

P : C'est exactement ça, c'est pour ça que ici dans les paramètres quand je suis ici dans ce paramètre, je fais mon ébauche, mon outil, je déclare mon brut, je dis que c'est un brut cylindrique, et là ça symbolise ce que l'outil va prendre à chaque fois. Donc je les limite à 2 mm, 1.5 mm à 2 mm. Au-delà je sais que ça va forcer sur mon arête de coupe, que ça va peiner, ça va l'user, ça va forcer sur la machine. Ça je le sais parce qu'on a quand même un peu de

recul sur ces machines, mais sur une matière qui est relativement tendre comme l'aluminium, et bien moi je me limite à 2 mm, 1.5 c'est bien. Donc ces paramètres-là on ne met pas n'importe quoi, c'est vraiment ...

E : c'est ton expérience qui guide ?

P : Il y a mon expérience et des codes, des données constructeurs.

E : C'est pas du niveau CAP ?

P : Non, moi je leur donne, je leur dis, on est sur telle matière, on va prendre tant de vitesse de coupe, de telle manière, pas trop vite, pas trop lentement non plus parce qu'on est sur un seuil de rentabilité.

Yvan, Yacoub, Igor, Madou CAP2

E : Quel est votre parcours ? D'où venez-vous ? Comment vous êtes arrivés là ?

Yvan : moi à la base j'étais au collège, je voulais aller en plomberie, mais ils ne m'ont pas accepté. Et du coup je me suis retrouvé sans lycée, sans rien. Je me suis retrouvé en maison Je ne sais plus Oui mission locale. Ils m'ont trouvé un lycée où c'était que des gens qui n'avaient pas de lycée, on faisait des cours 4h par jour ou 3h, pendant un an. C'était à M***. En fait ici moi je voulais pas venir, je ne savais pas ce que c'était à la base. Et mon professeur il a fait une demande, il m'a dit normalement tu es accepté ici, et du coup j'ai été accepté là et je suis venu ici.

E : C'est un peu la dernière chance ?

Yvan : Oui, voilà. J'avais fait encore en plomberie et tout, et c'est ici qu'ils m'ont accepté.

E : Tu étais en 3^e générale ?

Yvan : Non 3^e normale.

E : C'est ton dossier qui n'était pas assez bon ?

Yvan : Oui, j'avais des absences.

E : Ok, est ce que tu t'es dit que tu pouvais le faire en apprentissage ?

Yvan : Oui, après ça faisait pas longtemps que j'étais en France, je ne connaissais pas beaucoup.

E : Tu es arrivé à quel âge ?

Yvan : Je suis arrivé à 14 ans. J'ai 19 ans. Quand j'étais au collège, je ne savais pas quoi faire et tout.

E : Et les autres, comment ça c'est passé ?

Igor : Moi j'étais un truc pour apprendre le français, UP2A, et mon prof qui m'a proposé pour venir ici. Il m'a dit c'est un bon métier et tout. C'est recherché, il n'y a pas beaucoup de gens qui font ça. Et j'ai tombé ici.

E : Et tu cherchais ça, un métier avec des débouchés ?

Igor : En fait je cherchais mécanique auto, et il m'a proposé pour venir ici mon prof, il m'a dit c'est mieux que mécanique. Ça me plaît et tout.

E : Ça te plaît finalement ?

Igor : Oui.

E : Qu'est-ce qui te plaît ?

Igor : C'est bien quand tu travailles avec Solidworks, de faire les programmes avec la machine, des trucs.

Yvan : même moi ça me plaît, ça va. Ça me plaît quand je suis en stage, ça va. Parce que là j'ai pas trop envie de venir en cours. Quand je fais le stage, au stage j'aime trop. Ça me plaît au stage, ici ça va pas trop.

E : C'est quoi la différence ?

Yvan : Au stage, on travaille et tout, et là les cours, j'aime pas trop moi. C'est pas parce que j'aime pas trop, mais ... je sais pas, au stage j'aime. Pendant la période des stages, 3 semaines qu'on fait, je suis toujours présent, sérieux.

Madou : les machines sont pas pareilles.

Yvan : c'est pas pareil, là-bas on nous met au travail.

Igor : il faut se concentrer aussi.

Yvan : oui, moi si le prof il me met au travail en atelier, moi je me mets au travail sérieux. Mais après taper des programmes ça c'est chiant un peu. Moi je veux usiner, t'as vu c'est ce que j'aime bien, usiner. Mettre une pièce pour l'usiner, tout ça je kiffe moi.

E : Oui tu veux qu'il y ait de l'activité ?

Yvan : C'est ça.

Igor : change la barre à outil, les choses comme ça.

Yvan : change d'outil et tout ça. Et taper des programmes, Solidworks et tout ça ; c'est pas trop mon truc ça.

E : Oui, c'est la différence avec Igor ?

Yvan : Oui.

Madou : Moi je suis arrivée ici en 2016, je suis passé un test pour savoir à quel niveau je suis.

E : Un test de français ?

Madou : Oui.

Yvan : je l'ai passé moi aussi quand je suis arrivée en France.

Madou : du coup, quand j'étais au bled j'étais en 6^e, quand je suis arrivée ici je suis monté direct en 5^e grâce au test que j'avais fait. Je suis parti à UP2A pour apprendre le français et j'ai passé le DELF et je suis parti de UP2A parce que si j'ai eu le DELF ça veut dire que je sais un peu parler français. En 3^e j'ai fait 3^e normale et j'ai pas eu de bonnes notes au 3^e trimestre, ils m'ont demandé de venir ici pour faire un lycée pro. Moi je ne connaissais pas ce métier, je voulais faire sport études, mais il n'y avait pas de place.

E : Dans quel sport ?

Madou : Foot. Mais il n'y avait pas de place, ils m'ont envoyé ici.

E : C'est un métier que tu veux faire après ou tu veux changer ?

Madou : Ça dépend. Là si je peux aller en bac pro, comme ici il n'y a pas de bac pro ... j'ai pas envie d'aller dans un autre lycée qui est plus loin de chez moi ... j'ai pas envie de me réveiller tout le temps à 6h. Du coup il y a une filière, à côté de chez moi il y a un lycée qui s'appelle Jacques Brel, et il y a une filière que j'aime, il y a commerce. Du coup je vais y aller, je vais finir mon CAP et je fais le bac pro direct.

Igor : T'as déjà vu comment c'était au là-bas ?

Madou : je suis déjà passé.

Igor : Non un stage ou un truc comme ça ?

Madou : Pour commerce ?

Igor : Pour commerce, tu peux faire vente de machines, comme ça c'est intéressant...

Madou : Mais je suis parti dans l'école ouverte là-bas pour regarder comment ça se passe et ils m'ont expliqué tout et ils m'ont dit.

E : Ok, et toi ?

Yacoub : Moi je suis arrivé ici en 2011. Moi cette filière, moi je ne savais pas quoi faire à la base, moi je voulais faire chauffeur livreur, il y en avait un autre à ma place il a été pris, et j'avais ça en 2^e, après je suis venu là.

Yvan : Qui c'est qui t'as proposé de venir ?

Yacoub : C'était là-bas

Yvan : à la maison ...

Yacoub : non, non, j'ai déjà fait un mini stage moi, tu vas visiter tout un lycée, je suis allé visiter et c'était celui de Faÿs ; et j'ai vu ce qu'ils font, en gros ils font un truc de SolidWorks et j'ai aimé ce qu'ils font et j'ai mis ça en 2^e. Au début j'étais dégouté, mais après avec le temps j'ai commencé à aimer avec le temps.

E : Qu'est-ce qui t'a dégouté au début ?

Yacoub : Parce que je n'ai pas eu ce que je voulais.

E : Ah oui.

Madou : C'est pas pareil comme au collège ici, ça a tout changé. Il n'y a pas d'histoire, ici il n'y a pas comme au collège. Au collège pour travailler on s'assoit ... normal comme dans les autres écoles alors que ici ... on s'assoit n'importe comment, pas pareil.

Yvan : ça n'a rien à voir, ici tu peux prendre la chaise..

Madou : non, mais au collège vous avez des cours normal alors que ici tout le temps atelier beaucoup, il a y plus des matières ...

Igor : c'est normal parce que tu es professionnel tu vas faire beaucoup d'atelier.

Madou : ça a tout changé, du coup j'aimais pas trop avant.

Yvan : en gros toi ce que tu veux dire c'est que tu aimes les cours et tout ça.

Igor : t'aimes pas l'atelier ?

Madou : si j'aime l'atelier, mais par exemple si on fait des fois toute la matinée atelier, ça saoule. C'est comme à l'UP2A, on faisait du français tout le temps, c'est ...

Yacoub : ça va t'aider ça un jour, frère quand tu vas travailler tous les jours, tu vas voir comment c'est. Toi t'as pas encore fait de stage toi en usinage ?

Madou : si j'ai fait.

Yacoub : en vrai ?

Igor : Non c'était une école...

Madou : non, au début j'ai fait là alpha mécanique

Yacoub : alpha mécanique, et t'as fait combien de temps ?

Yvan : c'est usinage alpha mécanique ?

Igor : c'est pas des voitures ?

Yacoub : Non, ils ont des machines

Yvan : Moi tous mes stages que j'ai fait c'est usinage, exactement ce qu'on fait ici.

E : Comment ça se passe le premier contact avec l'entreprise, comment vous trouvez votre place avec les collègues ?

Yacoub : les profs ils appellent.

Yvan : en fait moi à la base, c'était mon pote, il est pas là, lui quand on l'a appelé tout à l'heure, il cherchait des stages, il trouvait pas et du coup le prof il a appelé, ils ne cherchaient que des majeurs. Et moi j'étais majeur, j'étais le seul, je crois. Et du coup je suis parti voir, et je m'entendais bien avec eux. Ils m'ont pris une première fois, après tous les stages que j'ai faits, je les fais là-bas. Il me prend, pas besoin de passer, je l'appelle, je lui dis est-ce que je peux

faire c'te période, même si il a d'autres gens, il me prend parce que ils m'aiment bien là-bas, je m'entends très très très bien avec eux. Dès fois je les appelle et tout, on rigole et tout. C'est des grands hommes ... je m'entends bien là-bas. Et là j'ai pris Igor aussi, ce stage on va le faire ensemble. Parce que normalement, c'est pas parce qu'il n'a pas le droit, mais normalement ils n'aiment pas deux ensembles, vous voyez ... deux stagiaires, mais il a vu que j'étais gentil et il m'aime bien, il m'a dit oui c'est bon il peut venir.

E : Oui je comprends, pour cadrer un peu les jeunes ? et vous comment ça se passe pour trouver les stages ?

Yacoub : c'est les profs qui m'ont aidé. En fait on cherche sur les pages jaunes les entreprises qui sont vers Lyon qui fait usinage, on prend les informations, numéro de portable tout ça, on fait une fiche, après on appelle un par un tout le monde, on pose notre CV, lettre de motivation et tout. S'il y a une place, on va là-bas.

Igor : S'il n'y a pas de place...

Yvan : ... soit les profs ils connaissent

Yacoub : ... les entreprises et tout, ils ont des contacts, et ils nous placent là-bas.

Igor : et si on trouve pas sur l'usinage on peut faire sur la mécanique après.

E : Ok, il y en a là qui on déjà fait en mécanique ?

Igor : moi j'ai fait mécanique auto

Yacoub : oui moi j'ai déjà fait

Madou : un stage moi, ça ne m'a pas plu. C'était nul.

Yvan : pas moi.

Yacoub : moi ça va, mais je ne me vois pas dans ce truc.

E : Parce que c'était trop différent ?

Yvan : moi à la base en 3^e j'ai fait des stages de réparation de téléphone et tout ça. Et du coup, ça ça me plaît, même maintenant ça me plaît, j'ai fait un stage de 2 semaines là bas et lui il m'a gardé après, du coup je suis parti chez lui, j'ai travaillé un mois et j'ai appris trop de trucs, je faisais réparer les téléphones, parce que tous les samedis lui il n'était pas là et moi je faisais réparer des téléphones et tout et je voulais faire ça à la base. Et j'ai fait mécanique aussi en 3^e, j'ai fait un peu tout. Mais le truc de réparation de téléphone et tout, ça j'aime bien, en plus je comprends, je sais faire.

E : Et pourquoi tu n'as pas cherché un CAP sur l'électronique ?

Yvan : ouais ... mais pfff, après il y avait le prof aussi qui m'a dit, tu fais ça, ils vont te prendre, si tu fais pas, tu vas perdre encore un an. Mais là si j'ai mon CAP, je vais faire une demande, je

ne sais pas comment ça va marcher, je vais demander au prof pour faire électronique, c'est mieux, enfin le truc des téléphones. Parce que c'est un truc je sais faire, pas tout, mais ...

E : Oui ça te plaît. Et est-ce que vous voulez continuer après ?

Chœur : oui

Madou : on va tous continuer.

Yacoub : alternance

Yvan : oui on va tous continuer, oui alternance, parce que moi si je continue c'est alternance, si je ne trouve pas de place, je ne continue pas.

Madou : moi soit je fais alternance, soit je fais bac pro.

E : Et comment vous voulez faire pour l'alternance, vous avez déjà repéré une entreprise ?

Yacoub : non

Madou : ça dépend de nos stages, si on travaille bien, peut-être il peut nous prendre. Le prof, il peut parler avec ...

Yvan : c'est pas ça, moi dans mon stage je travaille bien, ils m'ont dit, on n'a pas beaucoup de travail en ce moment, peut-être d'essayer plus tard, mais là en ce moment ils n'ont pas beaucoup de travail. Là cette fois-là je vais lui demander si je peux faire apprentissage ici

Yacoub : c'est comme alpha mécanique, quand je les avais appelés ils m'ont dit la même chose, on n'a pas de travail, on prend pas.

Yvan : c'est pas qu'ils veulent pas, c'est qu'ils ont pas de travail, déjà sur mon stage ...

Yacoub : si il n'y a pas de travail, ça sert à rien

Yvan : ... il y avait toujours quelqu'un qui faisait rien parce que dès fois il n'y avait pas de travail et du coup, il faisait rien

Yacoub : ça dépend des commandes

E : Par rapport aux cours de collège, est-ce que vous observez des différences ?

Yacoub : beaucoup beaucoup

Madou : ça a tout changé, les trucs étaient plutôt élevés, par rapport à ici c'est tout facile. A par le français

Yvan : ici c'est facile ?

Yacoub : c'est facile ici

Madou : à part le français, après les autres au collège, c'est pas pareil comment on apprenait les conjugaisons et tout alors qu'ici on fait ...

Yvan : ... que des textes

Madou : que des textes et après on doit repérer ... mais là, après les autres matières c'est facile. Mais au collège c'est trop élevé, les maths et tout. Mais ici les profs ils expliquent bien par rapport au collège, par exemple en maths il y a des trucs que j'apprenais au collège en 3^e que je comprenais rien, alors que ici direct il m'a expliqué une fois et c'est bon.

E : Et toi comment tu vois cette différence ?

Yacoub : je sais pas, oui ça a beaucoup changé ici par rapport à là-bas. Ici les profs ils t'aident plus que là-bas. Après, c'est pareil.

Madou : moi j'ai repéré un truc, les profs ici ils sont pas pareils, c'est vrai qu'ils faisaient des trucs durs, mais ici il y a des gens qui font n'importe quoi, ils passent sans rien ... alors que au collège là-bas les profs ils vont t'expliquer une fois, si tu n'as pas compris, c'est bon, ils s'en foutent. Alors qu'ici ils vont t'expliquer jusqu'à ce que tu comprends.

Yvan : moi ça va, j'ai complètement oublié ce que je faisais au collège. On dirait que j'ai jamais été au collège.

Yacoub : en vrai les trucs du collège on les revoit ici. Ce qu'on a fait en maths tout ça, on les revoit tous ici.

Yvan : on fait un CAP, c'est un niveau Pire que ... (rires)

Madou : mais ils nous dit dès maintenant, vous allez voir que le bac pro ça va pas être pareil. Bac pro ça va être comme le général

Yacoub : bac pro mon frère, ce sera dur.

Yvan : c'est dur bac pro

Yacoub : X. il est rentré en bac pro, il m'a dit il avait 8 de moyenne.

E : Et il s'en sort ?

Yacoub : je sais pas je l'ai vu l'année dernière, il m'a dit il déchirait tout, il est allé en bac pro. Oui il m'a dit qu'il est bien.

E : Est-ce que vous aviez des projets ou des envies qui n'ont pas pu se réaliser ?

Yvan : oui moi c'était ça le truc des téléphones. Et après je suis arrivé dans ça, après j'avais pas le choix.

Yacoub : moi j'aime bien ce truc, moi je veux continuer dans ça, j'aime bien.

Madou : moi c'est pareil, là je suis dans un club, je voulais .. c'est pas grave, je suis bien.

E : T'es dans un club ici ?

Madou : oui à Lyon.

E : Et tu continues à faire du foot à côté ?

Madou : Oui

Yacoub : et tu fais usinage de l'autre côté (rires)

Yvan : à côté usinage, et commerce en bas de chez toi (rires)

E : Qu'est-ce que vous attendez de votre métier ? C'est quoi le monde du travail pour vous ?

Igor, Yvan, Yacoub : de l'argent

Yacoub : ya pas besoin du reste, de l'argent, c'est ça qu'on attend.

Madou : mais il y a des gens aussi ils aiment bien travailler, mais nous on n'aime pas, si on n'aime pas ce qu'on fait ça sert à rien de travailler même s'il y a de l'argent.

Yacoub : tu veux dire toi si on ne te paye pas, tu travailles ?

Madou : Non, je travaille, mais si j'aime pas, même s'ils me payent, mais ça sert à rien de travailler. Tu vas t'ennuyer, tu vas faire de la merde si t'aimes pas.

E : Est-ce qu'en entreprise parfois il y a des choses qui ne se passent pas bien ?

Yacoub : non jamais.

Yvan : dans mon stage tout va bien.

Igor : tout va bien.

Madou : moi dans mon stage ça n'a pas bien marché, c'était nul. C'était en mécanique auto, comme je ne connaissais pas, les clés et tout, et les vis et il me dit va prendre la clé tel tel truc ou la vis tel tel truc, comment elle s'appelle, je sais même pas comment elle s'appelle ...

E : Dans un garage ?

Yacoub : oui dans un garage

Madou : moi je ne comprenais rien, ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait. Il m'a dit va chercher un truc, moi je ne sais pas c'est quoi le truc, il me dit tu connais rien ou quoi, je dis moi j'ai jamais touché des trucs comme ça.

Yvan : moi en mécanique je connais, pleins de choses.

Yacoub : moi en mécanique la première semaine j'ai bien fait, la 2^e ça va, mais la 3^e ça m'a fané. J'ai abandonné, ça m'a fané. J'aime pas.

Madou : tellement je m'ennuyais, la 2^e semaine je suis parti chez le médecin dire que je suis malade. J'ai envoyé le papier et c'est bon, tellement j'en avais marre.

Igor : moi le premier stage que j'ai déjà fait, j'ai fait juste 2 semaines, après l'entreprise il est brulé, c'est l'école B. à Vaux en Velin.

E : Oui je connais.

Igor : c'est là-bas, j'ai fait 2 semaines de stages et ça a brulé, c'est un jeune qui a laissé une machine je sais pas, c'est ça qu'il m'a dit le patron là-bas.

E : Yen a plusieurs qui sont allés à B. ?

Yvan : ya que lui

Yacoub : non ya que lui, nous a a fait juste le stage en fait.

E : Vous travaillez avec les jeunes qui apprennent là-bas ?

Igor : avec les profs, ils montrent ce qui est sur la machine et tout

E : Comment tu as trouvé l'ambiance, c'était différent d'ici ?

Igor : non, ils sont sur la même machine, c'était pareil, les profs ils étaient bien, tout se passe bien.

E : T'as trouvé ça comme une école ou comme une entreprise ?

Igor : c'était comme une école, tu fais les heures comme les heures à l'école ici, tu restes tranquille ... avec les feuilles et tout ça, comme j'étais là quoi.

E : Vous avez quel âge ?

Madou : moi j'ai 17 ans

Igor : 18

Yvan : 19

Yacoub : 17

Yvan : T'as 16 ans Madou ? Ah 17. Après moi je peux pas, après soit je fais apprentissage, soit travail.. j'ai 20 ans, c'est bon. Après c'est rien, il y a des gens ... mais non moi c'est bon.

Madou : tu peux travailler en même temps.

E : Tu veux gagner ta vie ?

Yvan : ouais, bah ouais, je vais pas aller, 22 ans, 23 ans

Yacoub : sur le dos à tes parents ...

Yvan : bah oui, attends ...

E : Ok, vous voulez rester sur Lyon ou Venissieux ou vous êtes prêts à bouger ?

Yacoub : Venissieux, moi je bouge pas.

Igor : pas bouger

Madou : ici

Yacoub : moi je connais tout le monde ici, j'ai tous mes amis ici, ça sert à rien, je vais pas bouger ...

Yvan : moi ça dépend parce que moi je ne suis pas sur Vénissieux, je suis sur st Genis les Ollières, je ne sais pas si vous connaissez, c'est vers Tassin ...

E : Je ne connais pas, je ne suis pas d'ici, je suis de N..

Yacoub : c'est où ça ?

Tu vois où est la Bretagne ?

Yacoub, Yvan : Non

E : Tu vois l'Atlantique ? C'est le long de l'Atlantique, au milieu.

Madou : Il y a la plage là-bas ?

E : Oui [...]

Yvan : ... ça dépend, moi sur Lyon ça me plaît, mais si jamais je trouve un travail en dehors de Lyon, je pourrais déménager.

Yacoub : Moi je connais tout le monde ici ... quand t'es jeune, tu pars

Yvan : tu vas voir quand tu vas travailler 6h jusque 18h, t'as pas le temps pour croiser tes potes et tout. Tu crois nous tu vas nous voir dans 3, 4 ans ?

Madou : après c'est pas pareil, même si tu déménages, c'est dur un déménagement

Yvan : Pourquoi ?

Yacoub : c'est pas dur un déménagement pélo

Madou : Tout, tout, tout change

Yvan : mais si tu déménages, tu déménages pas avec tes parents.

Madou : si moi, je suis obligé moi

Yacoub : Non, tu dois faire ta vie tout seul frère, dans ton coin.

Madou : ma mère a dit, tant que t'es pas marié, tu restes à la maison.

Yvan : Non moi c'est parce que j'ai pas de travail, sinon j'aurais déménagé depuis longtemps.

Madou : De toute façon moi j'aimerais même pas rester en France, parce que je voulais rester au bled, mais ma mère elle veut pas.

Yacoub : Blédard à 20 piges qui est sur ses parents

E : Pourquoi ta mère voulait que tu viennes ici ?

Madou : ici ya plus d'études que là-bas, là-bas ya rien.

E : Le test que vous avez passé en arrivant en France, qu'est-ce que c'était ?

Yvan : quand tu vas en France pour t'inscrire dans une école, ils donnent un papier avec des trucs de maths et tout, pas que français, 3x4, des trucs de maths et si tu arrives à faire ils vont te mettre dans un niveau plus haut et si t'arrives pas, dans un niveau plus bas.

Yacoub : maths, français, anglais.

Madou : moi il m'a donné que des maths

Yvan : c'est des questions faciles, comment tu t'appelles ? ou bonjour, c'est quoi ? ou des trucs comme ça.

Yacoub : moi j'étais en Segpa aussi, 6^e, 5^e, 4^e, 3^e

Yvan : t'as fait tout le collège toi ? ah ouais, toi t'es bien

Madou : oui mais SEGPA

Yacoub : tu sais c'est quoi ?

Yvan : ben (Hésite - rires)

Yacoub : moi je suis arrivé ici en CM1 frère, je savais pas parler français moi, sinon je ne serais pas là-bas moi !

Madou : moi je savais pas parler français, je suis arrivé en 4^e 5^e ici, je savais pas parler français, je suis parti à UP2A, je suis passé direct en 4^e à l'école normale.

Yvan : moi ils m'ont mis directement à UP2A, après 4^e, 3^e

Yacoub : mais général c'est chaud frère pour toi

Madou : non c'est normal

Yacoub : si tu veux réussir ton orientation et tout, t'as plus de chance ...

Yvan : parce que moi j'avais vite appris à parler français, pas trop trop bien appris, mais en 6 mois, ça va ...

E : À l'oral ? et à l'écrit ?

Yvan : oui à l'oral, à l'écrit ça va ... mais ça va j'écris, par exemple, c'est ce que je parle, je sais à peu près écrire. Après il y a des mots que c'est difficile. J'ai appris beaucoup aussi sur téléphone en train de parler à des gens.

Yacoub : mmm

Madou : ça c'est normal

Yvan : sur le téléphone t'apprends beaucoup

Yacoub : moi c'était à force de trainer toujours avec les mêmes personnes. On sortait dehors toujours, j'étais toujours avec eux. Et c'est comme ça j'ai amélioré mon français.

Yvan : parce que moi en fait ils m'ont aidé quand j'étais en 4^e, j'étais à Tassin où il y a que de, que de ... des français, que des vraiment français, français et du coup, eux ils m'apprenaient beaucoup. Ils ne rigolaient pas, ils savaient que je savais pas trop bien parler et je disais un truc, je sais pas, tu vas où ?; et comme ça eux ils me disaient, il faut le dire comme ça. Et c'est là-bas où j'ai appris. Et je trainais toujours même en dehors des cours avec eux, tous les jours, tous les jours et c'est là-bas où j'ai appris vraiment bien à parler.

E : Vous vous êtes immergés dans un collectif pour vous obliger à parler ?

Yacoub : oui c'est comme ça qu'on a appris. On fait comme ça.

Madou : oui on apprend au quartier.

Yvan : oui, mais il ya des gens qui ont 3, 4 ans qui ne savent pas très bien parler français. Moi à 2 ans en France je parle super bien, pas super bien, mais je parlais, après l'accent il est toujours, c'est normal.

Yacoub : moi en 6^e c'était pareil. Moi l'accent ça a un peu changé.

Yvan : C'est normal, toi depuis 2011 t'as dit ? tu fais presque 10 ans ici

Yacoub : aussi chez moi je parle français avec mes petites sœurs.

Yvan : c'est pour ça, non moi je ne parle pas français.

Yacoub : tu parles tous les jours français pélo

Yvan : avec ma sœur ouais, mais pas avec .. mon père je lui parle ... il va me dire ... (rire)

Yacoub : non, mais avec mes parents je parle roumain, mais avec mes petites sœurs je parle français

Yvan : logique, moi avec ma sœur pareil

Yacoub : parce que ça.. frère quand tu parles tous les jours français, à force ... Et toi Madou ?

Madou : Nous on est obligé de parler français, mon père il est né ici.

Igor : ah ouais, c'est bien

Yvan : après moi je veux trop parler français à la maison, mais mes parents ils comprennent pas. Comment tu veux que je parle

Yacoub : moi mon père il se débrouille, il parle bien, ma mère ça va elle se débrouille

Yvan : c'est normal, 10 ans ici

E : Vos parents ils ont eu des cours de français quand ils sont arrivés ?

Yacoub : oui

Madou : ma mère elle parlait depuis là-bas, elle a fait le bac là bas. Elle sait parler

Yvan : Mes parents ils faisaient un peu, mais là mon père il est obligé de faire 6 semaines, parce que là en vrai, il y a pas longtemps on a eu les papiers français, les protections et tout et du coup là il est obligé de faire 200h ou 400h je sais pas, heures à apprendre à parler français.

Yacoub : moi aussi mes parents ...

Yvan : ... du coup là il va apprendre normalement, il est tous les jours en cours, 8h-17h, comme moi. (rires du groupe) oui je vois mon père partir en cours ...

Yacoub : mon père, ma mère aussi ils allaient à l'école, c'est un truc obligatoire quand tu arrives ici.

Yvan : le matin, je sors avec lui ...

Yacoub : mais ici pour le travail, tu dois faire trop de formation par contre, laisse tomber Ton père avec son sac ! (rire)

Ecole de production Gallium (CAP Productique)

Denis

Directeur de l'école de production

D : Denis, Directeur de l'école

AC : Déléguée régionale FNEP – Grand Est

DH : Directeur de la FNEP

E : On souhaite faire des entretiens avec les directeurs des écoles de production.

D : Ou directrice, n'est ce pas. On en a quelques-unes.

E : Voilà, donc il s'agit simplement de faire un point sur vous, mais aussi la structure, l'école, le réseau dans lequel elle s'inscrit et puis les pratiques qui se déroulent dans l'école. On peut peut-être commencer par vous, ce qui vous a amené à exercer cette fonction de directeur.

D : Alors déjà mon parcours, j'ai commencé en tant qu'élève dans les écoles de production, donc ça ne remonte pas à hier vous vous en doutez, vous avez au moins la chance de commencer par le plus ancien des écoles de production puisque j'ai 35 ans de maison en tant qu'enseignant, chef d'atelier et c'est ma 12^e année où j'essaye d'être directeur et je dis toujours « j'essaye » parce que j'ai l'impression qu'il y a toujours quelque chose de nouveau, il y a tellement de belles choses avec ces élèves que on essaye toujours, tout le temps de faire mieux, c'est tellement beau pour ces gamins.

E : Vous vous avez eu une formation ?

D : École de production

E : ici ?

D : Non à B..

E : En quel ...

D : En 75 ... en mécanique vous vous en doutez, je ne connais rien d'autre, non 76, 77, 78 c'est ça

E : Et après vous avez exercé ?

D : après j'ai exercé en entreprise j'ai été chef d'équipe, puis chef d'atelier et en 1982 j'ai pris l'idée de reprendre des cours du soir, grimper un petit peu, et puis j'avais un patron qui m'aimait bien, il m'a payé pas mal de cours et c'était le balbutiement de la commande numérique, c'était le début et il s'est rendu compte que j'aimais bien ça. C'est vrai que j'adore les maths et il m'a

envoyé en cours de tous les côtés, je crois que pendant 18 mois j'ai dû faire 12 ou 13 mois de cours et une fois que j'ai été bien formé je lui ai dit au revoir, mais parce que B. cherchait quelqu'un comme c'était le début de la commande numérique et ils ne trouvaient personne. J'ai eu envie de me lancer, j'ai perdu 60% de mon salaire pour faire prof, j'ai eu envie ... j'avais envie de retransmettre aussi ce que j'avais pu apprendre parce que j'ai toujours eu le goût des jeunes, les jeunes et moins jeunes, j'ai toujours eu dans le sang peut-être parce que mon père nous a élevés comme ça, envie d'aider les jeunes à sortir de cet ennui ou familial ou de l'école parce que bien souvent on a des gamins qui sont en décrochage, enfin en décrochage ... j'aime pas le mot, enfin ils n'ont plus envie parce qu'à l'école ils en ont marre d'avoir le cul sur une chaise, et puis à la maison ça ne va pas bien, et puis il y a tellement de choses qui font que le gamin il n'a plus envie, que lui faire faire du concret c'est ce que je disais tout à l'heure, le concret c'est tellement important. Mais j'en ai fait partie quelque part et c'est vrai que j'ai pris des jolis coups de pied aux fesses. C'était une autre époque aussi, des coups de pied aux fesses c'était physique, c'était pas moral, maintenant

E : c'était pas une image

D : Voilà, maintenant c'est une image, mais on est obligé de le dire, même si on ne le fait plus, pour leur faire comprendre. Voilà donc 1983 je suis rentré à B. jusqu'en 1992 et en 1992 le directeur de l'époque donc le Père Pierre André prenait sa retraite et il voulait que son chef d'atelier devienne directeur. Donc ils cherchaient un chef d'atelier, j'étais chef d'atelier à B., ils m'ont proposé et puis moi ce que j'aimais à B. avant, j'ai bien dit avant, quand je suis rentré, c'était ce côté familial, je suis plus pour les petites structures que pour les grandes structures où j'ai l'impression de me noyer dans l'anonymat. Non pas que c'est un plaisir de se faire voir, mais c'est plus familial et le côté famille est très important pour moi. Donc en 1992 quand j'ai eu cette possibilité j'ai demandé une mutation entre B. et Gallium, c'est comme ça que j'ai conservé mon ancienneté et de 1992 à 2006 j'ai été chef d'atelier ici. Et en 2006 j'ai pris la place du directeur.

E : qui partait

D : Qui partait à la retraite et qui malheureusement est décédé trois ans plus tard.

E : Alors vous nous en avez déjà parlé dans l'atelier, mais j'aimerais qu'on l'ait en entretien enregistré, c'est un peu l'origine de l'école ici. Vous en faisiez une description étonnante tout à l'heure à travers les règles, la discipline, etc. Est-ce que vous pouvez en dire deux mots sur d'où ça vient, comment ça a été créé, etc.

D : Alors le Père André qui sortait avec son sacerdoce a été curé par défaut lui, si certains de nos élèves deviennent mécaniciens par défaut, lui il a été curé par défaut, c'est lui-même qui le disait, c'est pas moi. C'était un fils de pharmacien stéphanois assez aisé dans les années 1940 qui à l'époque dans les familles bourgeoises, le premier garçon était prêtre, c'était très souvent comme ça, et comme lui il était fils unique, ses parents ont dit, tu seras prêtre. Donc il était très intelligent, il a suivi son sacerdoce, élevé de cette façon, et quand il est sorti, il a dit, moi le Bon Dieu je n'y crois pas. Le Big Bang c'est vrai et puis vous ne me voyez pas m'occuper d'une église, c'est lui qui le disait encore une fois, je rapporte ces phrases, je ne m'amuserais pas à parler pour lui autrement. Lui-même disait j'ai fait vœu de pauvreté, je respecterai, mais je ne veux pas m'occuper des grenouilles de bénitiers le dimanche, ça ne m'intéresse pas d'avoir une église et à ce moment-là ils étaient bien embêtés avec son sacerdoce au petit séminaire et ils ont eu des questions de posées parce que lui il était très bricoleur. Ça ne lui suffisait pas de faire de la théologie de faire tous ces cours, et il a appris l'électricité, beaucoup de métiers manuels, il était très manuel, et juste à ce moment, les entrepreneurs de V. [quartier], parce que V. [quartier] était un quartier très riche en industries, avaient déjà ce problème en 1949, ils cherchaient du personnel, des jeunes, déjà à l'époque.

E : des jeunes avec une formation

D : des jeunes avec une formation de base en mécanique parce que y avait déjà beaucoup de mécanique dans les années 1940 ici. Et donc lui il a dit, moi je veux bien par contre comment je fais financièrement. Donc c'est toutes les entreprises, les entrepreneurs ont décidé de monter ce local avec le bâtiment en face pour qu'ils puissent vivre dedans. Et lui il a dit, comme j'ai fait vœu de pauvreté, je ne me donnerai jamais de salaire. Ce qui était merveilleux pour l'ouverture de l'école, parce que ça ne coûtait rien à ... ça n'a pratiquement rien coûté à personne. Et il a dit aussi, il n'y a pas de raison qu'on ne reçoive pas ces jeunes en difficulté, déjà à l'époque pour apprendre ce métier et pour cela il ne faut pas qu'on fasse payer les parents d'où la scolarité gratuite, qui est restée gratuite et qui est toujours gratuite.

E : Donc on crée cette école, c'est lié au patronat local, c'est ce que vous disiez, est-ce qu'il y a un statut, associatif ?

D : Tout de suite association 1901, tout de suite, tout de suite, tout de suite, tout de suite.

E : Et donc le conseil d'administration, j'imagine, ce sont des chefs d'entreprise ?

D : ce sont des chefs d'entreprise ou des anciens élèves maintenant, mais à l'époque c'était que des chefs d'entreprise, les chefs d'entreprise qui avaient décidé d'aider pour créer cette école. Ils étaient 8 au départ, 8 chefs d'entreprise de V. [quartier].

E : et c'est toujours le cas aujourd'hui dans le conseil d'administration ?

D : Alors il y a toujours des chefs d'entreprise, il y a des chefs d'entreprise anciens élèves et puis il y a des anciens élèves, essentiellement dans le conseil d'administration, un mixte de tout ça.

E : et la direction de l'association, le président qu'on va rencontrer tout à l'heure, il est ancien élève aussi ?

D : alors c'est un ancien élève de la Mache, l'école la Mache à Lyon c'est une institution aussi qui à la base, le père La Mache a été formé par le père Boisard donc ça en découle tout ça et Henri [le président] lui en plus, il a été beaucoup de choses, il est pas que président de l'école, il est président d'un tas de choses sur la région, mais il a surtout été prof pour le CEPEC¹³ international, vous connaissez ?

E : Non

D : Ils forment les profs du privé partout en France, ils venaient de partout de France et de Navarre, parce que lui il a donné des cours un petit peu de partout, toute l'Afrique, il a été donné des cours à tous les directeurs et à des profs en Afrique, que ce soit au Maghreb, en Afrique noire, Mali, Burkina Faso, un petit peu de partout, voilà, donc grande personne aussi.

E : Et pour revenir aux questions d'argent, les élèves ne paient rien dans une école comme la vôtre ?

D : Alors, je vais parler de Gallium ... les écoles de production en générale sont toutes des associations, le budget c'est : 1/3 la production, 1/3 de taxe d'apprentissage et 1/3 de subventions Région, pour les écoles qui sont dans une Région qui participe, parce qu'il y a encore des écoles en France qui malheureusement ne sont pas aidées par les Régions. Donc Rhône Alpes étant le berceau c'est vrai que ça fait pas mal d'années qu'on est aidé par Région Rhône Alpes, alors on est aidé au niveau du budget avec une subvention Région, mais on est aidé aussi pour l'investissement. Depuis quelques années, c'est vrai qu'on achète des machines, ils nous aident à hauteur de 50% quand même, c'est beau.

E : Oui parce que ce sont des machines couteuses, machines à commandes numériques, j'imagine que c'est pas donné.

D : Oui, mais même là pour l'agrandissement, ils nous aident beaucoup.

E : je reviens en arrière sur la Région, est-ce que le changement de périmètre des Régions ça a changé quelque chose ?

¹³ Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil International

D : Non et j'allais dire qu'on a même de la chance parce qu'on en est au 3^e président de Région dans les 20 dernières années et les 3 ont aidé, de tous bords. Donc on a quand même de la chance, des fois en changeant de parti politique, il y en a qui pourrait dire, non, mais eux c'est des privés, c'est une association, on ne les aide plus, mais non, on peut dire qu'on a été gâté pour ça. On avait juste avant M. Queyranne, président de Région Rhône Alpes, qui nous a beaucoup aidés, qui aimait bien ce qu'on faisait et puis aujourd'hui on a M. Wauquiez qui malgré tout ce qu'on peut dire nous aide bien aussi. Je pense que les politiques ont compris aussi qu'on n'était pas là, ni pour voler du travail aux entreprises, ni faire de la concurrence aux CFA, aux lycées professionnels, on est des petites structures, on n'est pas là pour faire de la concurrence à qui que ce soit. On est une entité à part les écoles de production, on ne représente pas grand-chose, on n'est pas CFA, on n'est pas lycée professionnel, on est un mixte des deux et puis les gamins, il y a des résultats, pour les Régions ça compte beaucoup, des résultats aux examens, au placement, en général.

AC : en plus les jeunes qui viennent en école de production, ils n'iraient nulle part ailleurs. C'est des jeunes qui ne pourraient pas rentrer en CFA, c'est des jeunes qui n'iraient pas en lycée professionnel

D : et qui ne pourraient pas rentrer en CFA pour deux raisons, il y a le niveau c'est une chose, mais en plus ils n'ont pas 18 ans, les entreprises ne veulent pas les prendre, donc en sortant de 3^e, il y a quelque chose d'assez aberrant quand on parle de formation professionnelle en apprentissage, c'est qu'on sort de 3^e on va faire un BAC pro en 3 ans ou en 4 ans peu importe, mais un CFA s'il le prend en sortant de 3^e, il faut qu'il ait 18 ans, s'il sort de 3^e à 18 ans c'est qu'il a un gros souci le garçon.

E : Surtout maintenant.

D : Surtout aujourd'hui, il n'y a plus de redoublement, donc il sort plutôt à 14.5 ans, 15 ans qu'à 17. Voilà.

E : Alors c'est quoi être directeur d'une école de production, en termes aussi bien de gestion que sur le plan pédagogique que sur le plan ...

D : C'est être un peu fou

AC : Il ne va pas donner la bonne définition (rire).

D : je crois que pour être directeur de ces écoles, il faut être père de famille, il faut gérer ces petites structures comme un père de famille gère sa famille dans le bon sens du terme je veux dire, on a des gamins, il faut s'en occuper de A à Z, qu'ils soient malades, pas malades, bien, qu'ils soient fort pas fort, qu'ils soient ... il faut les faire grandir quoiqu'il se passe, que ça dure

2 ans, 3 ans, 4 ans, il faut les faire grandir. Et puis question budget il faut aussi être père de famille, parce qu'il faut faire attention à tout. On sait bien qu'on n'a pas les moyens, si on n'embauche pas des petites dames qui ont beaucoup de mérite pour nettoyer les toilettes, c'est les élèves qui nettoient les toilettes, c'est pas les gens de l'extérieur, on n'a pas les moyens, ça coûte trop cher. Et puis c'est une formation, c'est tellement important de leur apprendre cela. Maintenant ils ne leur apprennent plus dans les écoles, on n'apprend plus à passer un balai, au contraire, c'est tout juste si il y a certains parents qui disent que c'est une honte de faire passer un balai à un gamin.

E : ça arrive là dans les parents des élèves que vous avez ?

D : Non parce qu'il faut l'expliquer, il faut le dire, tout s'explique et tout doit se dire, il faut être honnête aussi bien avec les parents qu'avec les élèves, surtout avec les élèves d'ailleurs, il faut qu'ils entendent avant de venir ce qu'il va se passer, ce qui va leur arriver, il faut leur dire que c'est bien, mais il faut leur dire que c'est dur aussi, ce qui est difficile, parce que je reprends toujours cet exemple il y a quelques années, 3, 4 ans je ne me souviens plus, ça va vite, un petit jeune qui était arrivé, pourtant j'avais tout expliqué, j'avais tout dit, en disant attention quand vous êtes là, c'est vous qui nettoyez les toilettes, je fais exprès, je dis c'est toi qui nettoies les toilettes, après j'explique, je leur dis, il y a moins de vacances, on dit tout ce qui est difficile, et puis le premier jour de rentrée, le 1^{er} septembre, le premier soir, j'ai un gamin qui arrive dans mon bureau en pleurant, il venait de rentrer, premier jour, il pleurait « je ne veux pas rester », je lui dis de s'asseoir « qu'est ce qu'il t'arrive », « je ne veux pas rester, il y a le prof qui vient de m'engueuler, je ne comprends pas, je comprends rien, je comprends rien ». « Explique-toi, reste calme, dis-moi ce qui t'arrive ». « Il m'a dit de prendre un truc comme, je sais pas, une serpillère ou un truc comme ça, moi je comprends pas, je ne sais pas ce que c'est, il m'engueulait, crois que je me fous de lui, mais qu'est ce que c'est une serpillère ? ». Le gamin 16 ans, il n'avait jamais entendu parler d'une serpillère. Et puis le prof dans son élan, il lui a dit, prends la serpillère, viens on va aller nettoyer. Le gamin, « qu'est ce que c'est serpillère ? ». C'est des choses qui n'arrivaient pas avant, c'était pas possible, aujourd'hui on trouve cela, donc on a intérêt de l'expliquer d'autant plus, c'est très important, passer par la base de tout, mais c'est tellement bien pour eux, il n'y en a aucun qui regrette ça, aucun, aucun, aucun, même si, sur le coup ... alors je ne veux pas rentrer dans les .. c'est pas du racisme de ma part, les familles maghrébines aujourd'hui, surtout pour les garçons, c'est l'enfant roi, surtout ne pas toucher un balai, si la maman qui fait ça, un garçon c'est pas possible, je peux vous assurer que c'est dur de leur faire prendre le balai au début, à eux plus qu'à d'autres, parce que justement

eux c'est presque un interdit. Si le père voit le fils prendre un balai, il se fait engueuler, c'est la mère qui doit prendre le balai, c'est pas normal et chez nous c'est tout le contraire. Tu as vu, la jeune fille elle va passer l'éponge, toi tu vas passer le balai, tu vas nettoyer avec la serpillère, oh !! Il y a intérêt de leur dire, de leur expliquer à ces jeunes-là, alors encore une fois c'est une question de religion, c'est comme ça.

AC : de culture

D : de culture, c'est comme ça, il faut en tenir compte et il y a intérêt à expliquer comme il faut. Tout passe quand on explique, tout peut passer.

E : Et cette façon de gérer l'école, est-ce que vous avez le sentiment d'être très autonome ?

D : A quel niveau ?

E : Au niveau des choix pédagogiques, au niveau des choix ...

D : Choix pédagogiques, oui et non parce que le rectorat, l'académie nous imposent certains, voilà. On a un référentiel à tenir quand même, ils passent un diplôme même si moi les diplômes et vous aussi, aujourd'hui un diplôme ça ne sert plus à grand-chose, c'est plus le savoir-faire, savoir-faire, savoir-être que le diplôme en lui-même, mais c'est important pour un gamin d'avoir un diplôme surtout que certains gamins n'en ont pas encore vu de diplôme donc quand ils en ont un, même un CAP, c'est bien, on leur a dit, c'est bien, c'est important. Alors à ce niveau-là c'est vrai qu'on a un référentiel, on ne le suit pas comme l'académie, on le remplit, largement parce que le référentiel il n'y a plus grand-chose dedans, mais ... oui on est obligé de suivre quand même un programme, à ce niveau-là oui on est ... mais sinon question budget, c'est moi qui dois me restreindre, j'ai pas le choix, à la fin de l'année il faut que je présente un bilan.

E : Sur le plan de la gestion du personnel ?

D : C'est pareil, là j'ai les mains libres, même si j'ai un conseil d'administration. Moi j'ai la chance d'avoir un conseil d'administration très bien, qui me suit beaucoup, qui m'accompagne beaucoup et qui me laisse les mains libres sur beaucoup de choses, je serais même plus en attente des fois que ...

[Sonnerie de téléphone, D. décroche]

AC : J'allais le dire, le directeur porte quand même beaucoup l'organisation générale, les CA ne donnent pas trop et c'est peut-être là où ça leur manque, ne donnent pas trop les objectifs et c'est des magiciens, des moutons à 5 pattes, il faut à la fois qu'ils connaissent les finances, le commercial, le technique, c'est vraiment des moutons à 5 pattes.

[D. sort pour accueillir une journaliste qui visite l'établissement]

[...]

E : Vous allez voir une journaliste c'est ça ?

D : Oui on en a souvent, on en a eu beaucoup là.

AC : Surtout Gallium parce que c'est proche de Lyon, c'est proche de la FNEP.

D : Voilà, c'est pratique.

AC : Et dès qu'on reçoit un journaliste ... et bon c'est une super école, honnêtement, une école qui fait référence au niveau de la FNEP et il s'en colle beaucoup.

D : Oui on a beaucoup, beaucoup de monde, bon j'ai une bonne équipe, qui suit derrière donc je peux me permettre aussi de parler de beaucoup de choses.

AC : Que ça soit journalistes, porteurs de projet, enfin tous ces partenaires quelque part, la Région ... enfin bon c'est souvent qu'on le sollicite.

D : Oui, mais c'est bien.

[Départ de D. On continue l'entretien avec AC]

E : Au niveau de la valorisation de la structure, comment ... parce que tout à l'heure dans l'atelier, il disait que lorsqu'il est arrivé à la direction de l'établissement, il y avait très peu de valorisation de cette structure, pourquoi et qu'est-ce qui a été fait depuis ?

AC : Alors le changement, ça a été de créer la fédération nationale avec son évolution où derrière l'objectif de cette fédération c'était de créer un lien entre les écoles, de créer une marque école de production et justement de valoriser les écoles et toute la pédagogie, tout ce qui a été fait autour. Je pense que ça a été le tournant, le virage et comment s'est valorisé aujourd'hui, qu'on nous connaisse, faire connaître notre système pédagogique, et puis il n'y a rien de mieux que de voir ce qu'il s'y passe dans ces écoles, donc faire connaître aux institutions, faire connaître aux fondations, aux médias, aux parents, aux élèves. Donc toutes les écoles aujourd'hui ont l'habitude de recevoir du monde parce que dès le départ on a dit ok on va développer, mais aider nous aussi à développer parce que c'est par vous que ça passera ce développement et donc même les créateurs d'école de production, donc les porteurs de projet, viennent visiter les écoles, viennent demander conseil parce que c'est eux qui ont la connaissance aussi, nous la fédération on est transversaux, mais on n'a pas cette compétence terrain, et la valorisation par les jeunes aussi, pas mal aujourd'hui, de plus en plus.

E : La fédération, elle a été créée en 2000 c'est ça ?

AC : Oui, juillet 2000.

E : C'est à l'initiative de qui cette fédération ? Est-ce que vous savez ?

AC : Oui à peu près, c'est l'Union régionale déjà, à un moment donné il y avait ces écoles différentes et chaque école allait directement à la Région, et la Région a dit, écoutez vous êtes tous un peu identique, créer une Union ou une Fédération et à partir de là on sera peut-être plus enclin à vous aider puisque vous serez plus gros. Donc il y a eu une fédération régionale qui a été créée et puis après l'idée est venue et disant, mais pourquoi on ne pourrait pas essayer ce dispositif ailleurs et voilà en 2000 c'est l'Union régionale qui a influencé un peu la création d'une Union nationale.

E : Alors toujours sur la structure, comment se passe le recrutement du personnel ? Les formateurs s'appellent des maîtres ...

AC : Des maîtres professionnels

E : Comment on les recrute, comment ça se passe ?

AC : Alors chaque école est autonome là-dessus, mais la base c'est vraiment qu'ils viennent de l'entreprise, avec cette appétence pour la pédagogie et pour la transmission du savoir, mais au départ c'est des grands professionnels dans leur métier, des pères/pairs dans leur métier, toute la difficulté c'est de recruter sur des métiers en tension, parce que comme l'expliquait Daniel, aujourd'hui chercher un usineur ou une personne comme ça, et le faire venir pour moitié moins de salaire bien souvent, c'est compliqué. Donc c'est tous des gens qui ont des compétences techniques, mais qui ont aussi cette appétence, cette empathie, cette envie de transmettre le métier, mais c'est compliqué, c'est vraiment compliqué à ...

E : Comment vous procédez ?

AC : Alors le recrutement ...

E : Il y a des offres d'emploi ?

AC : Il y a des offres d'emploi, mais bien souvent c'est des anciens élèves ; c'est le réseau qui fonctionne, et après, quand ce n'est pas le réseau c'est plus compliqué parce que prof dans un lycée professionnel, enfin j'en sais rien, il y a des gens qui ... venir là c'est compliqué, parce qu'ils sont estampillés un petit peu Éducation nationale et changer carrément de concept, on est deux tiers du temps en pratique et un tiers du temps en théorie, c'est compliqué pour eux. Voilà, c'est des professionnels avant tout, toute la complexité de trouver et après c'est au réseau. C'est vraiment le réseau qui aide.

E : J'aurais un peu la même question du côté des élèves, comment ...

AC : Alors là c'est un peu différent.

E : J'imagine oui, comment les élèves arrivent dans les écoles de production ?

AC : Alors aujourd'hui c'est beaucoup par le bouche-à-oreille, des jeunes qui sont ici, dans leurs copains, donnent beaucoup l'information, ah bah tu t'embêtes à l'école, va là-bas, dans mon école c'est bien. Les parents aussi quand il y a une réussite au niveau de leurs enfants sont à même de dire dans leurs réseaux respectifs familiaux, et après il y a tous les forums, toutes les écoles se positionnent régulièrement sur des forums dans les collèges, dans tout ce qui peut y avoir de forums d'apprentissage, de la formation, de l'orientation, toutes ces choses-là, les missions locales, même si c'est pas tout à fait notre cible dans notre cas, ils peuvent nous aider, la Région Rhône Alpes, les institutions aujourd'hui on est quand même bien reconnu sur certains secteurs, il y a même en Auvergne Rhône Alpes des relations avec des CFA, puisqu'on propose, il y a une plaquette qui existe, on propose un parcours complet : passer déjà par une école de production en CAP, peut-être BAC pro, et puis après amener dans le CFA pour faire un BTS et voir le après. Et puis ... Après il y a les médias, l'autre jour on a vu quand on est passé à France 2, derrière ils ont eu je ne sais pas combien de coups de fil de parents, il y a le site internet, les réseaux sociaux, mais le plus gros c'est le bouche-à-oreille, les jeunes qui sont passés par là.

E : est-ce que vous avez des situations où il y a trop de demandes par rapport à ce que vous pourriez offrir comme capacités d'accueil ou inversement pas assez de demandes par rapport à l'offre que vous proposez ? Est-ce qu'il y a des problèmes de désajustement ?

AC : Il y a certains métiers qui sont difficiles pour recruter, métallier par exemple, construction bois, chaudronnerie qui n'est pas toujours facile, ça dépend des années. Là où il n'y a pas de problème, c'est la carrosserie, voilà, il y a des métiers qui sont plus faciles, il y d'autres métiers qui n'ont aucune représentation de la part des familles, des jeunes, ou même des CIO, ou même des missions locales, ils sont là pour orienter les jeunes, mais ils ne connaissent même pas les métiers, donc il y a un déficit des représentations des métiers.

E : et ici ?

AC : Ils font beaucoup, beaucoup de forums, des portes ouvertes qui marchent bien aussi, toute l'année quasiment, des mini-stages, c'est-à-dire que vu que les gens n'ont pas de représentations, ils viennent là, ils font un mini-stage et puis ils se rendent compte que, ah oui peut-être donc ça ancre le jeune dans sa décision et puis il y a aussi les structures d'aide au décrochage, les plates-formes ... pas trop, je trouve qu'elles ne sont pas assez performantes et ne jouent pas assez le jeu, alors qu'on devrait être un interlocuteur privilégié peut-être .

E : Oui vous n'avez pas de relation avec les plates formes, avec la mission de lutte contre le décrochage scolaire non plus ?

AC : Pff, on avait demandé avec la Région, mais faites-nous entrer dans ces supports ... non on n'arrive pas à intervenir.

E : je ne sais pas ici s'il y a l'équivalent, mais dans l'académie de N. il y a aussi l'équivalent de la MLDS du secteur privé catholique qui s'appelle la MIJEC¹⁴, est-ce que cela existe ici ?

AC : Oui enfin il y a des structures un peu identiques même si ce n'est pas le même nom et puis il y a les PJJ, le système d'éducateurs spécialisés, enfin qui cherche de solutions pour leurs jeunes

E : L'ASE tout ça

AC : Voilà, et puis après il y a des profs, des profs principaux qui se disent oh la la on a quelques gamins cette année, on ne sait pas comment on a s'en sortir avec ceux-là, qui connaissent les écoles de production et qui nous les envoient, mais c'est du coup par coup, ce n'est pas quelque chose qui, et on est des petits effectifs quand même, c'est vite rempli même si sur Lyon remplir une section comme celle-ci, je ne dis pas que c'est facile, mais c'est pas trop difficile et puis après il y a ces mineurs non accompagnés, ces structures, associations qui commencent à nous connaître et qui nous envoient

E : Oui les associations qui s'occupent des mineurs non accompagnés vous connaissent ?

AC : c'est ça.

E : Une des solutions pour leur permettre d'essayer d'avoir un statut.

AC : Enfin de trouver une solution pour ces jeunes.

E : Une autre question un peu difficile pour vous, on va peut-être la laisser de côté, c'est la relation de l'école avec la FNEP.

Ac : d'un autre côté je peux dire la relation de la FNEP avec l'école, ce qui n'est pas inintéressant puisque effectivement la fédération est plus jeune que les écoles, donc il a fallu créer une espèce d'animation, ils n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble, et il a fallu créer un lien entre les écoles et donc commencer par créer une marque, commencer par dire vous faites partie d'un réseau. On les connaissant sous le nom « Gallium », « B. », mais pas du tout école de production, donc ça a été compliqué pour eux de s'identifier à un réseau, de dire, maintenant sur tous vos documents, vous mettez le logo école de production, la fédération on est qui, on leur apporte quels services pour que ça soit, que eux aussi retrouvent quelque chose, un intérêt à travailler et à collaborer avec la FNEP donc ça a été un travail, un job initial, donc ça fait 7 ans qu'on essaie de créer ce réseau, c'est pas évident du tout et aujourd'hui, on avait

¹⁴ Mission d'Insertion des Jeunes de l'Enseignement Catholique

une structure Union régionale et maintenant il faut créer la même chose dans d'autres régions, voilà toute la relation avec les écoles, mais notre objectif aujourd'hui on se bat pour cette reconnaissance. Ils ont trouvé aussi un intérêt, si les écoles sont reconnues on aura aussi sûrement droit à plein de choses, petit à petit on leur amène aussi toute la relation avec les Régions qu'ils n'auraient pas pu avoir tout seul avec ces financements, avec ces subventions, tous les réseaux parallèles auxquelles on a pu collaborer, la France s'engage, ils n'auraient jamais pu l'avoir tout seuls, il y a des fondations qui ne donnent de l'argent que sur des structures qui sont fédérées, donc voilà, aujourd'hui ils trouvent cet intérêt-là et notre légitimité quelque part.

E : Je reviens sur ce que vous avez dit précédemment sur les noms. Avant on disait Gallium pour désigner cette école-là.

AC : Oui École d'apprentissage de Gallium, École d'apprentissage de B..

E : et donc école de production, est-ce que c'est un terme qui existait dès l'origine ? Ou c'est un terme qui a été inventé ou créé ?

AC : Non, il a été inventé, alors l'autre jour on se posait la question, qui a inventé ce mot ? Personne ne se rappelait de comment était arrivé ce nom-là.

E : Il n'y a pas une date ou un moment de l'année ?

AC : À peu près 20 ans, quand l'Union régionale a commencé à se développer à prendre conscience qu'on pouvait créer un réseau, en se disant, c'est peut-être ce terme « école de production », mais on ne sait pas bien l'origine.

E : Puisqu'on parle de la FNEP, c'est en très grande expansion ce réseau et vous disiez qu'il y a beaucoup de porteurs de projets, est-ce que vous pourriez nous en parler ? C'est quoi le profil d'un porteur de projet ?

AC : Alors, il y a de tout, on a tout vu, la personne qui arrive toute seule en disant moi j'ai envie de créer un truc et ça a du sens pour moi, je veux créer ça. Donc il y en a qui sont partis tout seuls sans vraiment de structure, EPPED par exemple, c'est deux personnes qui ont décidé, qui avaient un gros réseau dans les Hauts de France, EPPED, ils sont partis tout seuls comme ça. Juralternance pareil à Dole¹⁵, un petit peu pareil. Après il y a les ICAM, les structures en disant, nous on aimerait bien créer quelque chose, ça faisait partie d'une politique globale de développement des ICAM, après il y a l'IUMM¹⁶ aujourd'hui qui se pose la question, en se

¹⁵ Ecole de production Juralternance

¹⁶ Union des Industries et Métiers de la Métallurgie (UIMM)

disant, tiens c'est peut-être complémentaire à nos CFA, il y a AtEc qui est un lycée privé qui a dit, ok on est un lycée professionnel, mais on aimerait aussi avoir une école de production.

E : AtEc c'est à Lyon ?

AC : Non c'est à Monistrol-sur-Loire, la première école en Auvergne, la Haute Loire a été .. voilà, donc il y a de tout. Il y a EDF à un moment qui a porté le projet de Chalons sur le démantèlement des centrales nucléaires, ils voulaient avoir des professionnels soudure, donc c'est parti de créer une école. Il y a de tout.

E : Et après ça se passe comment ?

AC : Alors le porteur de projet .. Aujourd'hui on va dire que c'est le porteur de projet quel qu'il soit, qui entend parler d'une école de production, qui vient vers nous en disant voilà, j'ai cette idée-là, aidez-moi, est-ce que c'est faisable, donc avec Corentin, il met en place des formations, on rassemble tous les porteurs de projets, déjà on a un guide de création d'une école de production, où il y a les premières démarches à faire, parce que c'est quand même pas facile facile, et puis après ce guide, on les accompagne sur la faisabilité sur l'analyse de leurs besoins, parce qu'on ne prend pas n'importe quel métier sur n'importe quel territoire, il faut que le métier soit en adéquation avec le territoire, enfin il y a quand même des logiques de réflexion, ça c'est très important cette notion de territoire, et à partir de là il y a des gens qui se rencontrent et montent, on va dire une association, le plus important c'est de ne pas partir tout seul. On en a quelques-uns qui sont partis tout seuls ça a été ... ils ne sont jamais allés au bout, donc aujourd'hui on fait bien attention qu'ils partent avec un réseau, avec au moins une association avec des gens qui sont battants et qui ont aussi une vision un peu globale de la situation et donc ils montent leur projet, un peu tout seul, quand ils ont besoin de nous, ils reviennent vers nous, on les aide, et puis à un moment donné ils sont mûrs, on va dire et donc ils passent à un comité de labellisation, ils présentent leur projet, ce comité de labellisation il y a 5 personnes qui sont décisionnaires, plus Corentin et moi-même qui assistons et donnons nos avis et une fois que le comité de labellisation et de perfectionnement donne son avis et propose ça au CA. Donc c'est validé ou pas au CA et après il y a un label provisoire où ils ont un an pour mettre en place ce projet, il y a au bout d'un an effectif on leur donne un label pour deux ans et au bout de deux ans, on leur donne un label pour 4 ans, et après c'est tous les 4 ans.

E : Vous en avez parlé tout à l'heure, il a des projets qui ont démarré, mais qui se sont arrêtés.

AC : Ca c'est très intéressant aussi, avec le recul on s'est aperçu que le porteur de projet qui arrive avec son idée c'est un moteur, il est super important dans la suite du projet et effectivement les projets qui ont capoté quelque part ça a changé de porteur de projet à un

moment donné, c'est-à-dire que les exemples qu'on a eus c'est des porteurs qui ont porté ce projet et puis après ils sont partis à la retraite où ils sont partis et la personne qui est arrivée derrière elle n'a pas porté de la même façon et du coup ça n'a pas été dans les mêmes objectifs, quelque part quand on ne le porte pas, on ne va pas au bout et aujourd'hui on fait quand même attention à ça et c'est pour cela, l'importance du groupe de départ pour porter le projet, parce qu'une seule personne c'est .. si elle change cette personne-là, ça ne va pas au bout.

E : On a une idée du nombre de projets qui se sont arrêtés ?

AC : Oui, il n'y en n'a pas non plus énormément, mais on va dire sur ces dernières années, moi j'en ai vu, 3, 4. 4 gros qui avaient plusieurs années de vie. Les autres bon ça a à peine existé et puis c'est parti.

E : l'idée de cette partie-là de l'entretien c'était de parler des réseaux, est-ce que vous pouvez aussi nous parler des relations avec le rectorat, de l'autorité ... avec l'éducation nationale ?

AC : Alors ça c'est plus Corentin, c'est plus sa partie à lui, moi ce que j'en sais c'est que c'est toujours difficile, on a toujours l'impression qu'on fait un truc super, mais quand après il faut statuer, qu'on nous met dans une case, on nous donne la possibilité de ... on n'y arrive pas. Et comme il disait à midi, aujourd'hui on a plus l'impression qu'on est plus sur le ministère du Travail que le ministère de l'Éducation, un mammoth qui est impossible à bouger, ça demanderait trop d'efforts pour eux de bouger. Donc ils ne sont pas contre qu'on aille au ministère du Travail, de là à être Éducation nationale, non, c'est plus compliqué. Mais on s'aperçoit aussi que les soutiens aujourd'hui c'est beaucoup politique. Avec toute la difficulté de ces soutiens politiques, c'est-à-dire que tous les 5 ans ça change au risque que ça tourne, on a eu beaucoup d'exemples, on est soutenu on va dire, je vais l'expliquer facilement, on a été soutenu au niveau de Gérard Colomb sur la Région parce qu'il a quand même soutenu ces écoles de Lyon, et quand il a fallu qu'il nous soutienne au niveau politique, au niveau de l'État, il n'y avait plus personne, c'était un vote du parti et non pas un vote de la logique qu'il avait, terrain. Donc il y a vraiment une scission entre ce qu'ils peuvent vivre sur leur territoire les politiques et après la remontée, la validation de cette vie territoriale au niveau national, c'est très compliqué, vraiment, dichotomie entre les deux, c'est vraiment ... donc ils ont beau nous soutenir au niveau territoire ils ne nous soutiennent pas forcément au niveau ...

E : et là vous pouvez peut-être espérer que ça aille mieux compte tenu des recompositions ?

AC : Oui, toutes les démarches, on a été aidé par des pros de lobbying politique justement à créer ces liens avec des choses très factuelles : des réseaux, des courriers, des visites, taper à la porte, des contacts. Donc on a su créer aujourd'hui peut-être un réseau et être identifié, sortir

des radars comme ils disent, on était en dessous des radars, on ne nous connaissait pas, on commence ... je ne dis pas que ... mais on commence à parler de nous au niveau politique, au niveau institution.

[Entrée du président de la FNEP, DH]

[...]

E : Pour aller vite il y a deux étapes et là on est dans la première étape qui est le travail qu'on qualifie d'exploratoire, effectivement de connaissance d'abord du terrain, puisque là on découvre, moi je ne connaissais pas du tout les écoles de production, Pauline non plus.

DH : Et vous avez découvert que c'est un truc génial. Moi ça fait 25 ans que je suis dedans, je suis chef d'entreprise, mais 25 de loin et un peu plus de plus près maintenant.

AC : de très près.

E : On a décidé de visiter quelques établissements dans un premier temps, de recueillir de la documentation, et la parole aussi de gens comme vous et puis dans un deuxième temps on va collecter plus de données en faisant des monographies de cinq écoles de production dont celle-ci, mais aussi B., Les Edelweiss, Asperge et ICAM à N., et ça sera au premier semestre de l'année.

DH : C'est très différent les écoles en question que vous allez voir, parce qu'il y en a qui sont mures et il y en a qui ne sont pas cuites du tout.

E : un peu verte

DH : complètement verte et acide parce qu'elles ont débuté il y a un an, elles tâtonnent et elles ont peu été pour avancer là-dessus donc elles ne sont pas significatives du modèle, c'est ça que je voudrais que vous entendiez bien, il ne faudra pas en tirer des conclusions, c'est en phase de démarrage et donc N. est en phase de démarrage, Asperge est en phase de démarrage et puis les Edelweiss ; il cherche un peu sa voie. Par contre ici vous avez une bonne image, Boisard aussi. Et on aurait pu lui donner ... les Rhône alpines elles ont ...

AC : Non le problème c'est qu'on est que Rhône-alpins donc..

DH : ah oui, et puis là vous n'étiez pas trop loin de N., j'ai compris.

E : Oui il y a des questions de déplacement aussi. Et puis je pense que l'idée c'est, on en a discuté ce midi, vous êtes un réseau en plein développement donc c'est un peu normal aussi qu'on voie ce qui est en train de se mettre en place, puisque j'ai cru comprendre que les perspectives étaient plutôt à l'expansion, donc c'est intéressant de voir aussi comment ...

AC : des écoles qui commencent

E : oui, à la fois des écoles très expérimentées comme ici ou Boisard et en même temps des modèles en construction me semble-t-il. Voilà donc on en était à la question des relations entre la fédération, les écoles et l'éducation nationale.

DH : On est une école hors contrat, donc on fait ce qu'on veut. Pour résumer assez vite, on fait ce qu'on veut, sauf qu'on a un contrôle au niveau des profs, au niveau des directeurs, au niveau des lieux pour savoir s'ils sont propres acceptables et tout, on est classé EPR, Établissement qui reçoit du public, le reste.

AC : Moi j'étais plus sur la FNEP, la recherche de reconnaissance.

DH : ça je vais vous dire, fin juin le problème sera résolu, soit on est reconnu, soit on ne l'est pas. Et si on est reconnu ce ne sera pas avec l'éducation nationale, mais dans les codes du ministère du Travail puisqu'on est d'avantage sur un apprentissage que sur le mode lycée technique, lycée professionnel, donc les textes qui sont en train de sortir, ils ont été déposés hier au Conseil d'État, on est en train d'essayer de les récupérer pour voir ce qu'il y a dedans et puis vendredi j'étais chez le ministre qui m'a dit, dites-nous ce qu'il faut mettre et puis on mettra.

E : Donc c'est plutôt en bonne voie alors.

AC : Comme à chaque fois ...

DH : De toute façon ça ne sera pas avec l'éducation nationale parce que c'est pas possible, soit vous êtes sous contrat, soit hors contrat, mais il ne peut pas y avoir de contrat autre que le contrat qu'ils ont décidé. On leur a bien fait des propositions de contrats, mais ils n'en veulent pas.

AC : d'expérimentation

DH : contrat d'expérimentation, des contrats ... et quelle que soit la solution, on n'abandonnera pas notre âme, c'est-à-dire qu'on fera avec les pouvoirs publics, on fera sans les pouvoirs publics, mais ... bon il vaut mieux faire avec les pouvoirs publics, mais de toute façon on a des résultats, ça correspond à un besoin, il y a des gens qui veulent qu'on se développe, il y a des gens qui mettent de l'argent sur la table pour qu'on se développe, donc on fera ce qu'on pense devoir faire. On fait déjà depuis 136 ans avec toute une expérience importante puisque la première école Boisard date de 1882, puis suivante, etc, on pourra vous donner toutes les documentations possibles et imaginables là-dessus on commence à avoir du papier.

E : ça on est preneur.

DH : Voilà vous aurez du papier, on vous dira pourquoi on crée une école, comment on crée des écoles, avec qui, c'est un véritable écosystème notre truc, c'est pas une école on dit j'arrive, voilà je plante l'école et j'attends d'avoir des élèves ou parce que je pense que c'est très bien

d'avoir une école de la maroquinerie ici, j'étais hier à Limoges pour créer une école, parce qu'il y a des gens qui veulent créer une école donc on a analysé un territoire, quels sont les emplois en tension, comment on peut rendre service au secteur économique et en fonction de ce secteur économique comment on peut servir les jeunes pour qu'ils puissent bénéficier de l'appel d'air que fait le système économique pour les former à être inséré le plus vite possible et à partir d'une population qui ne retrouve pas ses billes dans le circuit économique classique donc on joue avec des territoires, des professionnels et des jeunes, s'il n'y a pas les trois, si quelqu'un dit moi je m'occupe des jeunes sur tel métier, mais qui ne s'occupe pas du territoire ou pas des besoins du métier, il est [inaudible] et l'école elle n'ira pas loin, c'est ce qu'il s'est passé dans différentes écoles où ils ont décidé de faire ça sans consulter les professionnels. Et il y a un deal au démarrage, une école ça a une faible productivité, donc il n'y a pas besoin de beaucoup de boulot pour que ça tourne, il en faut un peu, mais pas beaucoup. Ici il y a 40 élèves, ils font le boulot de 4 personnes dans une industrie normale, c'est pas énorme, donc trouver le boulot de 4 personnes c'est pas très ... si vous avez 100 entreprises vous les trouvez, après il va falloir ajuster le boulot que vous recevez à la capacité d'en faire un outil pédagogique et à l'adapter à chaque élève, il faut décortiquer le boulot qui arrive, le répartir, ça vous le verrez au fur et à mesure, mais j'insiste bien sur le triptyque Territoire, Métiers en tension et École. S'il n'y a pas de métier en tension, on ne sera pas sûr de placer les jeunes et on ne va pas faire une école qui ne place pas les jeunes.

AC : au risque de les remettre en échec alors qu'ils viennent déjà d'un système ...

DH : Ou de les faire super diplômés dans un truc, mais personne n'en veut, ça ne nous intéresse pas.

E : Et par exemple sur Limoges dont vous parliez ?

DH : Sur Limoges c'est un monsieur qui a entendu parlé, je peux vous raconter l'histoire en deux mots.

E : Oui ça m'intéresse.

DH : C'est un monsieur qui a appris ça pendant les vacances et qui au retour en a parlé et le gars ça l'a touché, donc il en a parlé à des amis, qui ont dit ah oui c'est pas mal, c'est intéressant ce truc-là, c'est bizarre j'en ai jamais entendu parler, c'est toujours comme ça « j'en n'ai jamais entendu parler »

AC : « connais pas »

DH : je pourrais vous donner le discours que j'ai fait à Total, on est discret, c'est vrai qu'ici en Rhône-Alpes on ne parle pas beaucoup, vous savez la montagne ça essouffle, quand on monte

les montagnes on ne peut pas parler et si on veut aller au bout, on ne peut pas parler beaucoup donc on parle pas, on a pris l'habitude de ne pas parler, moi je ne suis pas d'ici donc j'ai bien vu comment ils fonctionnaient. Donc il en a parlé, il a téléphoné et puis il a dit comment je peux avoir plus de renseignements donc on lui a dit venez à une journée de formation / information qui s'appelle « Créer une école de production », il est venu toute une journée, et puis on lui a expliqué en une journée ce que je viens de vous expliquer en 5 min. La nécessité d'avoir le triptyque et puis de constituer une équipe pour lancer l'école en ayant toutes les disciplines, tous les réseaux pour accéder aux politiques, aux industriels, à la pédagogie, au rectorat et hier il faisait sa première réunion à Limoges avec 30 personnes qui venaient de tous ces environnements-là avec la Chambre syndicale de métallurgie, avec la CCI, avec des directeurs de lycées professionnels. Il y avait une panoplie énorme, il a déroulé son petit baratin, nous on y a participé un petit peu, il y a eu des questions/réponses, et tout ça. Et après on s'est retrouvé un petit groupe de 5 personnes, 6 personnes. On a dit bon voilà, la première étape c'est de monter l'équipe, l'association, qui va être président, etc, donc il a pris des noms, qui est intéressé à rentrer dans l'association sans avoir une responsabilité, mais soutenir, faire du réseau, voilà, et puis deuxième opération, on va embaucher quelqu'un qui va faire une étude pour savoir d'abord quel est le métier le plus en tension, le plus facilement réalisable pour nous dans le secteur de Limoges. Il y avait le DAFPIC¹⁷ aussi, il y avait tout le monde, il avait bien bossé le gars, un particulier hein.

E : Donc là il y avait le DAFPIC, donc il y avait une relation avec

DH : Déjà, il était allé le chercher, il avait commencé à faire son tour de table pour mettre tout le monde dans le coup. Le DAFPIC il ne sera pas dans l'association, il ne peut pas, mais il est ... tout le monde est dans le coup

E : ça veut dire qu'il est ...

DH : impliqué, concerné, disons, pas impliqué encore. Et deuxième étape ils vont constituer leur association, ça y est, et deuxième étape ils vont embaucher quelqu'un, ils vont chercher quelqu'un pour faire l'étude sur quel est le métier en tension, ensuite recruter, tout mettre en œuvre. La personne qui fait l'étude est censée être le futur directeur de l'école, de telle manière que celui qui conseille paie un peu les conneries qu'il a faites dans son étude si jamais il l'a mal faite. Vous vous aurez pas à payer l'étude, mais je suis pour les conseillers payeurs et non pas les conseillers non payeurs et voilà. Objectif : ouverture autour de Limoges dans cette région-

¹⁷ Délégation Académique aux Formations Professionnelles initiale et continue

là, septembre 2019, voilà le processus. Mais il y a l'autre processus, il y a des lycées techniques qui se posent des questions parce qu'ils n'arrivent plus à recruter dans leurs classes.

AC : bah AtEc

DH : Par exemple alors il dit je ne peux pas et en même temps je ne peux pas laisser les gens sur la rue parce que s'ils ne sont pas à l'école de production, souvent ils sont dans la rue. Parce qu'au lycée professionnel ils n'y arrivent pas, se faire embaucher comme apprenti ils ne sont pas assez murs, donc un lycée pro AtEc qui a ouvert, hier j'ai vu dans le courrier qui est arrivé, Faulquemont, près de Metz, ils sont venus il y a un an et demi à une session « Créer une école » et là ils réapparaissent en disant ça y est on va voir comment on peut s'organiser et de plus en plus on tient à ce que ça soit une entité séparée de la structure qui existe.

E : qu'il y ait une identité école de production qui soit identifiée comme autonome y compris si elle émane d'initiatives...

DH : Voilà et les lycées techniques leur donnent des ronds, etc, si vous voulez, mais c'est une structure autonome.

E : sous la forme d'une association toujours

DH : 1901 à but non lucratif, on y tient, et si possible avec des frais de scolarité qui sont payés par les familles le plus proche possible de zéro aujourd'hui 80% des écoles sont gratuites, il en reste 20%, il en reste 5 ou 6, les plus anciennes. Les nouvelles elles sont très touchées ... nous notre combat aujourd'hui c'est de, enfin mon combat, c'est de ne pas faire trop d'affectif, de ne pas être trop touché par les gamins qui ne sont pas à l'école, je ne veux pas voir que ça, en disant on va les prendre et on va voir ce qu'ils vont faire, mais d'être soucieux de les insérer, c'est-à-dire de prendre des jeunes en difficulté

AC : ou pas

DH : mais avec la volonté de les insérer. Pour pas qu'à la sortie, l'école dise, je ne sais pas où les placer parce que personne n'en veut. C'est-à-dire que l'étude préalable de savoir si le métier est bien en tension sur le territoire donné c'est très important, il s'agit pas non plus de faire une école à l'intérieur d'une entreprise qui dirait moi je veux monter mon école parce que je n'arrive pas à trouver quelqu'un, il faut qu'il y ait diversité parce qu'on veut que le jeune qui quitte l'école il ne soit pas attaché à un employeur, mais à un secteur économique qui permet s'il n'est pas d'accord avec son employeur de changer. Et qu'il puisse retrouver un autre job à côté, il faut que la profession soit en tension pas juste la boîte. Donc c'est assez exigeant quand même, vous verrez qu'au fur et à mesure, nous depuis le début de l'année on a reçu 35 personnes qui étaient intéressées pour monter une école.

E : depuis le début de l'année civile ? depuis janvier ?

AC : depuis septembre-octobre

E : l'année scolaire

DH : C'est beaucoup, ils n'iront pas tous au bout, il y en a qui vont voir que c'est difficile.

AC : il y en a qui vont mettre un peu de temps.

DH : voilà donc ça suscite de l'intérêt, on ne peut pas dire, on est 10 écoles, 25 écoles, ça suffit, on n'a pas le droit, moralement on n'a pas le droit parce qu'on a un positionnement très original, mais avec des résultats qui font envie à tout le monde, je crois, avec tous ceux qui ont été rejetés, ils ont été rejetés au CFA, ils ont été rejetés au lycée technique, et nous on en fait des cadors. On est fier. Non ?

AC : Oui.

E : Vous avez souligné l'importance du tissu économique local enfin tout au moins la question des ...

DH : c'est un écosystème.

E : Est-ce que ça signifie, par exemple dans les conseils d'administration des écoles, il est important qu'il y ait des chefs d'entreprise ...

DH : Bien sûr, très important, pour le relationnel

E : même dans les responsabilités

DH : et puis même pour voir si l'école fabrique bien, prépare bien au métier en question. Donc il ne s'agit pas de dire il faut qu'ils fassent ça, ça, ça, l'entreprise et puis le français, l'histoire géographie j'en n'ai rien à fiche. Non, c'est une école avec une formation générale, une formation aux savoirs êtres et puis il faut qu'ils sachent, il faut qu'ils soient qualifiés à la sortie, ce qui signifie aussi que les machines doivent être renouvelées régulièrement pour être au goût du jour, il ne s'agit pas qu'on travaille sur des tromblons et que quand ils arrivent dans l'usine là ou dans un atelier, ils n'aient jamais vu une machine comme ça. On est plutôt en avance sur les entreprises.

E : Oui on est allé visiter l'atelier tout à l'heure, c'est impressionnant les équipements.

DH : Oui et puis ils fonctionnent, hier je disais devant le ... m'a dit que j'avais fait une gaffe, mais tant pis, je lui dis, c'est des machines qui tiennent quoi, on peut couper du titane, du zirconium, c'est pas des machines en caoutchouc comme on en trouve ailleurs, je ne vous dirais pas où, mais ... ou juste pour vous montrer comment ça marche, mais dès que vous voulez couper du métal, produire, non ce n'est pas possible, ça ne résiste pas.

E : Vous êtes vous-mêmes dans ce type de secteur d'activités parce que vous disiez que vous étiez ...

DH : oui j'ai créé ma boîte de mécanique il y a ... j'ai fondé ma boîte de mécanique en 1990, on était deux, quand je l'ai quitté on était 850 et on travaillait aussi bien pour Airbus, pour Alstom, pour les TGV, pour les avions, pour le médical, très varié, j'avais 18 ateliers répartis sur l'ensemble de ... et c'est parce que j'étais dans cet atelier qu'ils m'ont fait venir au conseil d'administration.

E : D'accord.

DH : en disant tu pourrais peut-être nous donner quelques idées, quelques marchés, prendre les jeunes aussi, nous dire attend, nous orienter un peu.

E : et vous aviez connu les écoles de production pendant votre carrière ou ...

DH : Par hasard, par hasard, il y avait un copain qui venait d'en créer une, donc il est venu me voir en disant, est-ce que tu peux m'aider et notamment il était dans un secteur, une ville qui s'appelait St-Etienne et il avait choisi de prendre non seulement des gens qui n'aimaient pas l'école, mais qui avaient des problèmes sociaux, quartiers tout ça, très durs, donc et comme il n'avait pas fait son ... enfin si il savait qu'il y avait du métier en tension, mais il était pas parti en interrogeant les industriels, donc pour trouver des commandes c'est pas simple, parce qu'il n'avait pas prévu, il ne les avait pas mis dans la boucle si je peux dire, alors il les a mis dans la boucle après, il en a eu quelques-uns, mais il avait du mal à les mettre dans la boucle et puis quand les gens voyaient de quels quartiers ils sortaient Fiou ... Et donc moi j'avais un service qualité, ISO 9000 et donc mon service qualité pendant un temps on l'a considéré comme une filiale pour lui implanter le service qualité et avoir le certificat ISO 9000, en disant si tu as le certificat ISO 9000, c'est que tu es aussi capable qu'une entreprise de faire de la qualité. C'est comme ça que j'ai mis un peu le doigt dedans. Donc il a eu son certif en ... il est le seul à être certifié et il y tient.

AC : Oui, en plus.

DH : ça lui coûte un peu de ronds, mais tous les trois ans il passe au tamis et on lui renouvelle son certificat ISO 9000, ISO 9001.

E : Il y a une ... dans les écoles de production il y a une histoire avec l'Église, non ?

DH : Non.

E : Non, c'est fini ça ?

AC : C'est historique, mais après ça n'a pas ...

DH : C'est historique, fin 19^e siècle et même après la guerre, par exemple cette école-là elle a été construite vraiment en lien avec les industriels du quartier, c'est les industriels du quartier qu'ont dit on monte une école, et c'est ce qu'on a un peu perdu, je ne suis sûre qu'à A. ils aient bien consulté tous les hôteliers ou tous les restaurateurs du coin pour voir s'ils allaient les embaucher à la sortie. Ceci dit c'est un métier en tension, mais ... oui c'était, à l'époque les curés s'occupaient du social.

AC : Oui c'était eu qui s'en occupait

DH : mais aujourd'hui il n'y a plus de curé, deuxièmement ils ont autre chose à faire et troisièmement le relais a été passé dès les années 1970 et aujourd'hui il n'y a plus une école qui soit confessionnelle. S'il y a une école catholique automobile

AC : c'est ECAUT à Viuz-en-Sallaz

DH : à Annemasse. Ici on n'est pas en Italie, il n'y a pas de crucifix dans les classes,

E : ce n'est pas ce que je voulais dire (rire)

DH : il n'y a pas de tutelle religieuse ou ... on pourrait dépendre des Salésiens par exemple, parce que les Salésiens c'est des gens formidables, je ne sais pas si vous les connaissez

E : pas bien, St Jean Baptiste de la Salle

DH : Ils ont une pédagogie extraordinaire, concrète

E : Historiquement, on les connaît historiquement parce qu'ils ont quand même marqué le système éducatif

DH : Don Bosco, c'est Don Bosco, c'est les faubourgs de Turin, c'est la prise en charge de tous les gamins, ils sont maintenant dans les prisons en France, des trucs un peu compliqués quand même. On aimerait bien que les Salésiens adoptent les écoles de production, mais ça ne sera pas leur truc à eux, mais non on est aconfessionnel et apolitique. C'est clair ça, aconfessionnel, apolitique.

E : On voulait parler aussi de pédagogie, donc l'organisation pédagogique on en a parlé tout à l'heure, elle est un peu dépendante des formations préparées, du référentiel, etc.

AC : enfin du diplôme à passer surtout

E : Oui, mais il y a quand même quelque chose de particulier dans la répartition atelier et cours.

AC : Ah bah c'est à l'inverse de l'éducation nationale, c'est deux tiers en pratique et un tiers en théorie donc on est à l'inverse.

DH : Tu leur as donné la petite fiche sur les différences entre les écoles et puis ... La différence avec l'apprentissage, on fait de l'apprentissage, alternance théorie/ pratique, mais l'alternance

elle est dans la semaine et non pas sur le mois. Dans les apprentissages c'est 50 ... aller deux semaines en entreprises, trois semaines en entreprise, une semaine à l'école.

AC : C'est long quand il faut être quinze jours à l'école

DH : Nous c'est trois heures maximum assis dans une salle comme ça, après ils retournent en atelier, et donc tout est lié, c'est un seul tuteur, il n'y a pas besoin de se ... il n'y a pas un tuteur en entreprise et un tuteur à l'école, c'est un seul tuteur, un seul lieu avec un rythme hebdomadaire et non pas un rythme au mois, ça c'est la grande différence avec les centres de formation d'apprentis, pour le reste, on travaille sur des commandes de clients comme on va en trouver en entreprise, mais on va avoir un adulte pour 10-12 élèves contre 1 jeune contre 20 adultes dans l'apprentissage et quand je dis 20 adultes c'est beau, c'est plutôt 30 ou 40, vous allez avoir un apprenti au milieu de 30 ou 40 personnes, ça change tout, du coup à 15 ans vous préférez être avec des jeunes qu'avec des vieux, même s'ils ont 25 ou 30 ans et donc il se passe quelque chose qui fait que ce qui est très difficile dans un lycée technique ou dans un apprentissage c'est possible ici et ils sont comme en apprentissage ils peuvent faire des choses et sont reconnus à travers l'utilité de la chose.

E : on a vu pas mal d'exemples tout à l'heure

AC : la reconnaissance par l'activité

E : les pièces, réviser tout ça

DH : Voilà les élèves de 3^e année aident des élèves de 1^{ère} année, celui qui sait déjà, c'est pas le prof qui va, il va demander à celui qui sait déjà d'expliquer à celui qui sait pas, enfin c'est formidable ça.

E : On parlait de l'autonomie des directeurs tout à l'heure, et les maîtres professionnels sont autonomes sur le plan pédagogique ou est-ce qu'il y a une espèce de format, je ne sais pas.

DH : Le format c'est la production, on produit.

E : Non, mais sur le plan pédagogique

DH : Il y a un certain nombre de savoir-faire à apprendre que tout le monde apprend à des étapes différentes puisqu'il n'y a pas de cours, donc toi tu fais telle pièce, tu vas apprendre aujourd'hui à faire du filetage, aujourd'hui tu vas mettre ça comme ça, mais ils ne font pas tous la même chose en même temps. Donc il y a une liste de choses à savoir pour connaître le métier quand tu l'as une fois, deux fois, trois fois hop on met des croix et puis on suit et on dit bah voilà, ça il sait le faire, ça il ne sait pas encore le faire, c'est du sur-mesure, personnalisé. EJ dis la même chose que ce qu'a dit ...

AC : on n'avait pas abordé

DH : Vous n'avez pas abordé ça ... ouf

(rires)

E : si on en a un peu parlé pendant la visite

DH : Vous avez circulé dans l'atelier ?

E : Oui

DH : Vous restez dans l'atelier, vous observez une heure, vous avez presque tout compris.

E : on a interrogé quelques

DH : des professionnels

E : et des élèves aussi. Est-ce qu'il y a malgré tout, toujours difficile à admettre, mais des situations d'échec dans ce format pédagogique et si oui, c'est lié à quoi ?

DH : Il y a en a toujours, mais s'il y a un échec comme ils viennent librement, contrairement à ce qu'il se passe dans les lycées professionnels, où vous êtes envoyés par défaut comme on ne peut pas vous prendre en général on vous envoie par défaut et souvent à l'endroit qui est le plus près. Donc vous vous retrouvez en cours de pâtisserie alors que vous vouliez faire de la mécanique automobile, mais il n'y a pas de mécanique automobile au lycée, donc vous faites de la pâtisserie. Ici il ne connaît pas le métier, on utilise par exemple le stage de 3^e obligatoire pour découvrir, le stage en entreprise, ils peuvent venir ici pour le stage en entreprise, c'est considéré comme entreprise, ils viennent 99% n'ont jamais vu un atelier, ne savent même pas que ça existe, les parents leur en ont jamais parlé, ils découvrent un monde qu'ils ne connaissaient pas, et puis on leur dit si ça ne te plaît pas, tu t'en vas quand tu veux, on ne te retient pas, si ça t'intéresse, dans 5/6 jours, dans 10 jours on discutera ensemble et on verra si tu as les moyens de rester ou pas, si tu ne vas pas péter les plombs dans 15 jours ou 3 semaines, un gars qui serait complètement pas manuel ou je n'en sais rien, donc on fait des petits tests d'agilité, pour se rendre compte. 50% ont envie de rester alors qu'ils ne connaissaient pas le métier, et ce n'est pas le métier qui les attire, vous avez compris ce qui les attire, c'est l'ambiance, ils ont trouvé des jeunes souriants, des jeunes qui les accueillent, qu'est-ce que tu veux, ta ta ta, quelque chose qu'ils n'ont jamais vu avant parce qu'ils avaient des sales notes et comme ils avaient des sales notes c'était des ... et donc d'un seul coup ils sont reconnus et donc pourquoi pas finalement, tiens je ne connaissais pas, mais pourquoi pas ? Donc on a un taux finalement, de rebus autant en lycée pro, en CAP vous avez un taux de rupture de 25 à 30 %, là on a un taux de rupture de 3 à 4 %.

AC : même pas

DH : Ceux qui s'en vont c'est parce qu'ils déménagent, c'est pas un taux de rupture.

AC : en Auvergne Rhône Alpes on a 3,5 %, ça dépend des années, 3 à 3,5 % d'échec

E : ce qui est très peu

DH : Mais c'est lié au processus, si on nous mettait des gens de force, on aurait un taux d'échec comme les autres, il n'y a aucune raison qu'on soit meilleurs que les autres. C'est parce qu'on a un processus tel que c'est sur la motivation du jeune et en général il faut qu'il soit motivé, parce que c'est parents lui disent tu ne vas pas quand même faire de la mécanique, il y a quand même mieux.

E : Ils sont en rupture avec les parents aussi.

DH : Ils sont en rupture avec les profs ... non sauf les profs qui disent si on peut s'en séparer, parce que dis donc ... Alors sauf les profs, il y a des profs du collège comment dire, si je peux lui trouver une solution quand même ce serait pas mal, mais il y a des profs qui disent, non il faut qu'il reste dans le circuit de l'éducation nationale donc on va l'envoyer au lycée pro en charcuterie même s'il veut faire mécanique, parce qu'il n'y a que ça dans le quartier et qu'il y a des problèmes de mobilité, à 15 ans vous n'avez pas votre permis de conduire donc vous êtes coincé par les bus scolaires c'est aussi simple que ça. C'est un monde qu'on vous décrit là non ? c'est un peu nouveau ?

E : On a des billes quand même

DH : On peut imaginer, mais tant qu'on n'est pas descendu dedans moi tant que je n'étais pas descendu dedans je n'avais pas vu tous ces problèmes.

E : Oui c'est vrai qu'on n'a pas eu l'occasion de se présenter, enfin on l'a fait tout à l'heure, mais j'ai eu l'occasion de travailler sur le lycée professionnel public, donc j'avais déjà vu des ateliers et des élèves de LP qui ne sont pas tous non plus dans une situation d'orientation contrainte.

DH : bah non, il y en a quand même 700 000 en LP, alors il faut bien qu'il y en ait ... c'est là que ça passe, c'est pas chez nous que ça passe. Nous c'est à la marge.

E : Oui avec des ... enfin c'est très variable, mais avec des structures qui sont souvent dynamiques, qui font bouger les choses.

DH : Non et puis il y en a qui innove aussi, c'est obligé

E : Oui, je vois à Arago, tout ce qu'ils faisaient faire en mécanique à leurs élèves c'était chouette et puis ils étaient fiers aussi, on retrouve un peu les mêmes, c'est ce qu'on disait aussi ce matin, en règle général, les travaux déjà existants sur l'enseignement professionnel montrent que si ce n'est pas une orientation contrainte comme vous disiez et s'il y a quelque chose qui se construit

avec le jeune, il y a un retour de l'estime de soi qui est très important par rapport à ce qu'ils ont pu vivre en collège où là l'image d'eux-mêmes était souvent très dégradée.

DH : moi toutes les études que je lis, 50% manque de confiance

E : c'est ça.

DH : Dès qu'on met un peu de confiance, ça repart.

E : c'est clair. Et surtout ils se sentent ... chez vous c'est un modèle particulier, mais en enseignement classique, lycée pro, la pression académique est quand même beaucoup moins forte d'autant que les enseignants de lycée pro cherchent aussi des moyens pour ...

E : Il y a les deux, tu as les gens très classiques et des gens qui sont en recherche de ... même d'un modèle qui n'existe pas, qui cherchent des solutions. Ça peut être assez impressionnant comme ...

DH : Tout à fait, mais ils sont quand même bloqués à cause du ...

E : la forme, clairement oui.

DH : Je veux dire, le 2/3 – 1/3 chez nous est inversé, et ils n'ont pas le droit de toucher aux machines et ils ne touchent pas aux machines.. ils regardent le monitor tourner la machine, c'est tout, donc ... il faut la toucher. Vous n'apprenez pas à nager à côté de la piscine en faisant les mouvements.

AC : sur la chaise

DH : Nous on les fout dans l'eau, démerde-toi, c'est le principe et si tu n'y arrives pas, je vais te tendre une perche et je vais te dire comment on fait.

E : Et si vous aviez à dire les valeurs que défend spécifiquement le modèle des écoles de production, qu'est-ce que vous diriez ?

DH : On n'a jamais travaillé sur le mot valeur, mais moi je dirais autonomie, responsabilité ...

AC : Confiance

DH : Esprit d'équipe ... après il y a des mots que vous avez vu dans l'atelier « courage », etc ... je ne sais pas s'il faut du courage, quand on aime, les choses se font d'elles-mêmes.

AC : Il y a « responsabilisation », « responsabilité »

DH : Responsabilité, rigueur

AC : Autonomie

DH : Autonomie, ouverture, enfin tout peut arriver, il faudra que je me débrouille.

AC : La confiance

DH : Si c'est sale je prends un balai je nettoie

AC : Alors au départ il faut leur dire, parce que ça ne vient pas d'eux-mêmes, mais après c'est des choses qui une fois inculquées.

DH : Je vais vous laisser

[... reprise...]

DH : quels sont les facteurs de succès ? Qu'est-ce qui fait que ce modèle-là il marche bien et à quoi il faut être attaché quand on développe justement ? Alors je vous ai dit les conditions pour créer une école, ça me paraît très important, après il y a comment on la pérennise l'école, c'est-à-dire comment les profs ils sont des vrais pros, comment ils ont le sens des jeunes, comment ... il y a tout ça, il y a la qualité, tout ce qui est formation, la prescription aussi, il nous faut des prescripteurs, parce que les jeunes ne viennent pas naturellement, tout ça c'est ... on a les papiers là-dessus, on a beaucoup écrit.

E : Merci

DH : Il vous faudra vérifier tout ce qu'on vous raconte

E : Exactement, les faits, les faits.

[...]

E : C'est des jeunes qui sont jeunes et donc sur leur origine géographique, ils viennent du quartier d'à côté, de la ville ?

AC : Contrairement à ce qu'on pourrait croire, il y en a qui viennent, qui font une heure de trajet le matin pour venir

E : Alors qu'ils commencent à 7h30 ?

AC : Oui, il y en a qui en veulent, ils ne viennent pas ... ils ne sont pas très mobiles, mais une fois qu'ils ont trouvé quelque chose qui les intéresse, ils sont capables de faire l'effort de, et à Gallium il y en a plusieurs qui font des heures de train ou de bus pour venir là.

E : ça démarre à 7h30.

E : Oui 7h30 à 17h, ça fait des journées ! Et sur l'ensemble des écoles, il y en a beaucoup qui ont des systèmes d'hébergement sur place pour éviter ?

AC : Très peu, sauf on va prendre Cormaranche-en-Bugey¹⁸ qui est au milieu des forêts, c'est métier de la scierie, voilà ils ont ... et puis les Edelweiss qui ont de par leur structure Edelweiss. Il y en a quelques-uns, la Giraudière¹⁹, mais c'est pareil, c'est rural et donc pour attirer les jeunes, il le fallait, c'est plus peut-être un développement qu'on pourrait faire qui permettrait

¹⁸ Ecole de Production ETB

¹⁹ Ecole de Production La Giraudière, Brussieu

avoir plus de jeunes, pour le moment ce n'est pas le cas, on essaie de leur trouver des solutions avec des foyers jeunes travailleurs, avec des particuliers, mais on n'a pas de ... ça coute cher.

E : bah oui

E : Donc l'école ou le directeur aident à la recherche de solutions d'hébergement si c'est nécessaire ?

AC : Oui et la Région participe, on a un petit budget, c'est pas très élevé, mais ils nous aident à ce qu'ils appellent le THR, Transport Hébergement Restauration. Ce qui permet aux écoles de donner aux plus nécessiteux une aide.

E : Et comment ils se restaurent le midi ?

E : j'ai cru voir que c'était pique-nique

AC : C'est ça, ils ont des micro-ondes là derrière et puis ils ont cette salle-là, chacun amène.

E : ah oui c'est pour ça les micro-ondes. D'accord.

AC : Mais Daniel vous expliquera qu'il y a des jeunes qui arrivent qui n'ont pas mangé depuis plusieurs jours, donc il les fait manger le matin, il les fait goûter, il trouve des solutions et voilà.

E : Ok.

E : C'est pas mal pour une première journée.

E : Oui, il y a matière, merci.

AC : Merci à vous.

Léon

Maître professionnel usinage pour les 1^{ère} années

E : Vous pouvez vous présenter, votre fonction actuelle et comment vous y êtes arrivé ?

Léon : J'ai une formation d'ingénieur, ingénieur en mécanique et j'ai travaillé pendant 28ans dans une société tout autre que la mécanique générale. C'était du découpage-emboutissage. Ma dernière société a été liquidée donc j'ai travaillé pour m'occuper l'esprit dans une période difficile chez les chocolats Voisins. C'est un de nos clients. C'est là où le directeur de production m'a fait rencontrer DC [le directeur] qui m'a expliqué l'École de Production et comment ça fonctionnait. Avant, je passais tous les jours devant, mais je ne savais pas ce que c'était une École de Production. On a beaucoup discuté. On s'est vu 4-5 fois. Il m'a expliqué le fonctionnement de l'école et le fonctionnement pédagogique. J'ai trouvé ça vraiment très bien 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.

E : Et votre école d'ingénieurs ?

Léon : Mon école d'ingénieurs, je l'ai fait en formation continue. En fait, j'ai tout un cursus en mécanique. J'ai fait l'ancien BAC F1 ensuite le DUT mécanique et après j'ai travaillé. J'étais responsable maintenance dans un premier temps et de production dans un autre temps. Entre les deux, je me suis dit que ça serait bien d'évoluer encore. Je me sentais encore en capacité d'apprendre. J'ai fait, 10 ans après mon embauche, une demande à mon patron pour intégrer une école d'ingénieurs en formation continue. Il a dit : ok, donc banco on y va.

E : Vous continuiez à travailler ?

Léon : Je continuais à travailler et je me formais en même temps. En fait, j'avais 3 vies : ma vie personnelle, ma vie d'entreprise, car j'avais toujours mes responsabilités dans l'entreprise, et en plus il fallait la vie estudiantine. Mais j'ai trouvé ça très formateur. C'est vrai qu'on voit vraiment le but, tout le but de ce qu'on apprend. On apprend vraiment. On a un autre cheminement intellectuel qui fait qu'on apprend avec plaisir et on apprend avec « plaisir » parce qu'on sait la finalité de la chose. On est là et on sait. Je pense que j'aurais fait

une école d'ingénieurs dans un cursus normal, je n'aurais pas forcément accroché. Je trouve que c'est vraiment important que les jeunes soient là et comprennent pourquoi ils apprennent. C'est pourquoi cette école est vraiment calquée là-dessus.

E : Vous êtes rentré en quelle année ?

Léon : Je suis rentré l'année dernière. C'est ma deuxième année scolaire.

E : Vous ne connaissiez pas avant ?

Léon : 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 : si vous apprenez même des choses que vous utilisez pas pendant des années, le fait de l'avoir déjà vu et déjà appris... Vous savez pas ce que va être demain. Surtout eux, encore nous on pourrait avoir encore des carrières longues, ils vont être voués à bouger. S'ils restent 4-5ans dans la même société, ça va être le bout du monde. Je pense que ça va être un turn-over donc tout ce qu'ils apprennent, c'est important. Ça va être important à un moment ou à un autre dans la vie. Mon expérience fait que je peux leur raconter ça.

E : En rentrant ici, est-ce que vous avez été accompagné ou formé ?

Léon : Non, moi je devais être en duo avec un autre maître professionnel et ce maître professionnel était en accident du travail pendant deux mois. Pendant deux mois, je me suis retrouvé tout seul. 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 maîtres professionnels qui étaient là. Ils n'avaient pas beaucoup de temps à m'accorder parce que, mais quand j'avais des questions, j'allais les voir.

E : Il y en a eu plus spécialement ?

Léon : Oui, non, enfin ils étaient vraiment à l'écoute donc ils me donnaient les renseignements dont j'avais besoin. Je pense qu'on en a besoin, car malgré tout il y a 4 années avec 5 maîtres professionnels. Les 1ères années, on les a et on va commencer à les formater pour qu'ils aillent jusqu'aux 4 années. On est obligé d'être lié en tant que maîtres professionnels, car on a nos gamins. Il faut qu'ils passent. On doit avoir le même format. Si on leur apprend quelque chose la première année et la deuxième année l'inverse, ça va pas fonctionner ou pas très longtemps.

Il faut quand même un suivi des élèves et qu'on ait la même vision sur la progression qu'on va leur apporter, sinon ça capote direct.

E : Il y a une façon de transmettre qui est particulière ici ? Des méthodes pédagogiques par rapport à ce que vous avez pu connaître ?

Léon : Oui, je pense que c'est l'état d'esprit. On leur apprend un métier, mais aussi un comportement industriel et un savoir-vivre. On retrouve pas ça dans les lycées généraux. Les maths c'est les maths, et le français c'est le français. Nous on les apprend à vivre, à être des futurs salariés. On leur apprend un métier théorique, technique, tout ce qui va autour et qui est important dans une société : savoir se tenir dans un atelier, savoir écouter les responsables hiérarchiques. Savoir-faire tout ça, c'est notre plus gros boulot en 1^{ère} année. C'est : « voilà maintenant vous êtes là, mais vous allez rentrer dans la vie active dans 2 ans, pour ceux qui ne veulent pas continuer, ou 4 ans ou voir plus. Il faut que vous sachiez certains trucs ». C'est pour qu'ils ne soient pas perdus quand ils arrivent dans une société. Je trouve aussi qu'il y a beaucoup de gens qui arrivent dans les sociétés et qui ont pas de savoir. Ils savent pas comment ça fonctionne. Il y a un décalage, ils comprennent pas, ils sont perdus. Il y a des responsables hiérarchiques et il faut les respecter même si on est pas forcément d'accord avec eux, et tout au long de leur vie ça va être ça. C'est un gros boulot.

E : Vous travaillez spécialement là-dessus ?

Léon : Oui, oui, oui, tous les jours. On a mis des règles et ils doivent respecter les règles et ça c'est très important.

E : Le comportement industriel c'est se comporter comme un vrai salarié ?

Léon : Oui, c'est se comporter comme un vrai salarié. C'est : on arrive à l'heure et avant l'heure, car nous en première année on commence à 7h30. On exige en première année qu'ils arrivent à 7h25 pour se changer et pour commencer à travailler à 7h30. C'est pas arriver à 7h30 pour commencer à 7h45. Non, non, dans la société vous arrivez à 7h30 changé et la machine doit tourner à 7h30. On leur apprend ça : la régularité, la ponctualité et le respect. Beaucoup le respect des règles, car on a beaucoup de jeunes où on s'aperçoit qu'ils ont plus beaucoup de règles.

E : Vous trouvez que c'est difficile par rapport à ça ?

Léon : Ah oui. Il y en a le "non", ils connaissent pas. Quand on leur dit : « non, tu ne fais pas ça », « non, je fais comme j'ai envie », « non, tu ne fais pas comme tu as envie, tu feras jamais comme t'as envie ou alors tu seras PDG et encore tu auras des clients ». Il y a toujours quelqu'un qui va dire c'est comme ça et ça marche pas autrement.

E : Quand ils arrivent, il y a des jeunes qui ne suivent pas ces règles, qui sont en conflit ?

Léon : Oui, là on a 18. C'est presque 18 cas différents.

E : 18 en première année ?

Léon : Oui. 18 en première année avec 18 cas différents. L'an dernier, c'était 16 et c'était une année complètement différente. Ils étaient compliqués et pénibles, mais ils sont vite rentrés dans le moule. Avec ceux que j'ai actuellement, on est encore sur du recadrage. On est obligé de faire du recadrage. Ça fait trois mois qu'on est là et pendant les cours...

E : C'est en cours ?

Léon : Oui en cours et dans l'atelier.

E : Ils bavardent ?

Léon : Oui, 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. Si le patron le met sur une machine et qu'il le voit boire un café, ça va pas le faire rire longtemps.

E : L'an dernier ?

Léon : Ils ont une maturité de l'école ou une prise de conscience un peu plus rapide, mais malgré tout jusqu'à la fin de l'année, soit juillet, c'était un peu épique pour certains. Là, ils sont rentrés en septembre, on s'est regardé avec mon collègue Pierre, c'était plus les mêmes alors qu'il s'est passé les vacances, mais c'était déjà plus les mêmes. Ils ont pris un grade au-dessus. Ils étaient plus les bleus de l'école. En deuxième année, par rapport aux jeunes qui arrivaient, ils avaient un savoir supplémentaire et leurs réflexions c'était: "monsieur, ils sont pénibles là cette année". C'était les deuxièmes années.

E : Les problèmes, ce sont des incivilités ou des comportements qui mettent en danger la sécurité ?

Léon : Non, c'est vraiment plus des jeunes qui répondent et qui sont même insolents à certains moments. Mais non, on a pas de jeunes vraiment dangereux dangereux, mais ça peut arriver. Non, c'est plus qu'on a des jeunes qui sont pas matures du tout. On en a certains, ils se croient encore en 6ème. C'est niveau 6ème. Ils pensent qu'à jouer. Ils sont pas concentrés ou 5 minutes maximums et après... Parce qu'ils sont pas mûrs. Il y en a d'autres, vous les mettez et ils bougent pas. Là, 15-16 ans c'est l'âge le plus pénible. Ils n'ont pas le même vécu, le même chemin de vie. Certains ont été cocoonés et ils restent des gros bébés. D'autres ont eu des accidents de vie et ils ont pris une maturité supplémentaire. Ils avancent pas à la même vitesse, mais c'est un peu ça aussi, nous on a la chance de les avoir en cours théoriques et pratiques. On peut moduler

et à la limite on peut faire ce qu'on veut. Ceux qui avancent vite, on les laisse et on les met avec un peu plus d'autonomie. Ceux qui avancent moins vite, on va passer plus de temps pour qu'ils comprennent. C'est bien, on peut faire des cours théoriques, de la pratique et inversement. Vraiment, on fait ce qu'on veut par rapport à s'il y avait un professeur de théorie et un professeur d'atelier. On peut avancer en cours théorique, on revient sur ce qu'on a vu, on répète et on rabâche pour que tout le monde ait les mêmes informations et les mêmes compétences, parce que maintenant on parle de compétences un peu partout et des acquis de compétence.

E : Vous êtes deux ?

Léon : Oui.

E : Comment vous vous organisez avec les premières années ?

Léon : Moi je suis un peu moins expert dans la machinerie vu mon parcours. Je m'occupe plus de la partie théorie. Mon collègue s'occupe plus de la partie pratique. On a un duo qui fonctionne assez bien et ça c'est vraiment super. On la même vision du but à atteindre pour notre fin de première année. On veut qu'ils aient des bases réellement solides pour pouvoir attaquer la deuxième année et être plus en autonomie en deuxième année. On essaye de leur apporter ça en première année et on a la même vision des choses. Au niveau fonctionnement je dirais, on lâche rien. Au niveau comportement, on les tiendra même s'il faut répéter les choses. S'il le faut, on les répètera au mois de juin. C'est leur montrer qu'il faut qu'ils rentrent dans le moule. C'est un peu compliqué parce que j'aime pas trop ce terme, mais qu'ils comprennent que l'état d'esprit de l'école c'est comme ça. Il faut essayer de fédérer entre eux et qu'ils fassent une équipe. Souvent on prend cet exemple-là, il y en a des fois qui font les andouilles donc on dit: "si vous vous arrêtez pas, ça va être simple : toute la classe va rester 15 minutes en plus ce soir". Parce que quand il y en a 3-4, on ne sait pas trop comment ça se goupille. Alors c'est simple : « si vous vous n'arrêtez pas, c'est toute la classe qui va rester ». C'est pour leur montrer aussi qu'il faut qu'ils soient un peu soudés et que dans les sociétés on travaille aussi en équipe. Si on veut que ça avance dans la société, il faut pas que tout le monde tire pas la couverture à soi, qu'on soit vraiment une équipe et qu'on travaille les uns pour les autres et qu'il faut s'aider.

E : Ça arrive qu'ils restent 15min de plus ?

Léon : Oui. On n'a pas vraiment inventé autre chose que la sanction négative. Quand on le dit, il faut qu'on le fasse sinon après... Je pense que c'est un peu là où les jeunes ont des difficultés, on leur disait avant : « oui, on va te punir, on va te punir », mais ce n'était pas forcément derrière suivi vraiment de la punition, que ce soir des lignes à copier, rester le soir une heure ou rester le vendredi après-midi. Les jeunes ont été un peu habitué à ça, alors les jeunes ils disent : « il

le fera pas ». Nous on le fait parce que quand on les fait venir le soir ou le vendredi après-midi, on se colle aussi. On le laisse pas tout seul. On est là avec eux. Non, il faut qu'ils comprennent que c'est pas eux qui décident et qu'ils sont là pour apprendre et pourquoi ils sont là : pour apprendre un vrai métier et que derrière ils auront du boulot. On leur dit souvent que quand ils sortent de là, ils auront « pratiquement pas » à chercher du travail. C'est le travail qui va venir à eux et c'est pas eux qui vont aller chercher le travail. Je pense que c'est très important. Je connais beaucoup de jeunes qui restent sur le carreau.

E : Est-ce qu'il y a de l'absentéisme ?

Léon : Très peu, très peu. Il y en a un de malade de temps en temps, mais franchement, par rapport à un collège ou un lycée, je trouve très peu.

E : Il y a pas de problème de ce côté-là ?

Léon : Non, non, non. Généralement ceux qui font de l'absentéisme, c'est souvent des jeunes qui vont pas rester. C'est ce qu'on leur dit : « dites-le nous si vous n'êtes pas intéressés. Vous nous le dites parce qu'on réagit aussi différemment ». On leur a dit : « vous avez le droit de vous tromper. C'est pas marqué : toi tu vas être mécanicien et toi tu vas être plombier. Vous avez essayé et ça marche pas, ça marche pas ».

E : Il y en a chaque année ?

Léon : Oui. Il y en a chaque année qui se sont trompés de voie pour diverses raisons, parce que les parents avaient plus le choix. C'était une des seules écoles qui les prenaient. Ça peut être parce que, ils ont trouvé ça super la semaine de découverte, mais malgré tout sur une semaine, c'est pas ce qu'ils vont faire tout le long. Ils sont en décalage avec ça parce qu'ils trouvent que c'est trop minutieux. C'est pour tout un tas de choses.

E : Il y en a combien ?

Léon : L'année dernière, sur 16 il y en a 3 qui sont partis en cours d'année dont 1 au mois de mai.

E : Tardivement.

Léon : Oui, tardivement, mais bon il avait pas trop le choix non plus. Il est allé dans la couverture. On lui a dit : « même ce que tu apprends ici, tu vas retrouver des choses similaires donc autant apprendre ici et tu perds pas ton année ». Sinon, il y en a deux autres qui ont changé d'école. Il y en a un qui est allé dans une pépinière, de la mécanique au jardin.

E : Dans une École de Production, les élèves participent à la production. Est-ce que vous pouvez nous en parler ? Qu'est-ce qu'on fait faire à des élèves de première année ?

Léon : En 1^{ère} année, c'est l'année où c'est un peu... Quand on parle de production, c'est un peu compliqué, car ils arrivent et ils connaissent rien ou très peu. Il faut les former sur les machines. Généralement, quand ils font de la production sur la première année, tout au début, c'est nous qui réglons les machines. On les met et c'est eux qui mettent les pièces. C'est important parce qu'on leur apprend les premiers gestes sur une machine-outil et les premiers contrôles. On leur apprend aussi à contrôler les pièces. On enchaîne un peu sur tout ce qui est instruments de mesure et donc on peut enchaîner sur les cours qu'ils vont avoir plus tard. On met le pied à l'étrier. On leur explique pour plus tard. Au début, on leur explique succinctement et plus on va rentrer dans l'année, plus ils vont être acteurs. Au début, ils lisent le programme. On leur fait noter le programme. Après, ils vont commencer. On leur montre l'architecture d'un programme. On leur explique de plus en plus quand on les met sur une machine. Malgré tout, ils ont des commandes des clients. Ils contrôlent les pièces du client, c'est eux qui font les pièces ensemble. C'est eux qui font le BL ensemble. On va mettre le pied à l'étrier sur comment fonctionne une production sur une pièce. On reçoit une commande et on leur montre.

E : C'est une commande qu'ils vont traiter spécifiquement où ils la traitent avec d'autres élèves.

Léon : Ça dépend. Là, on a une production et on fait sur deux années. La 1^{ère} opération se fait sur les deuxièmes années, la 2nde opération il nous l'envoie et on leur renvoie pour la 3^{ème}.

E : Oui, un aller-retour avec les premières et les deuxièmes années. Est-ce que vous pouvez nous donner un exemple de type de produit ?

Léon : Là, ils font des pièces relativement complexes. Ils font du tournage. Il y a un filetage à faire et c'est assez complexe. En plus, c'est sur une pièce qui est normalement mise en étau sur très peu de millimètres. Au début, ils ont de l'appréhension. S'ils mettent une chaîne en route, ils ne reculent pas, mais presque. On leur dit : « rapproche-toi, tu peux y aller tant que tu touches pas ». On les voit, au début, ils y vont tout doucement et après petit à petit on leur dit : « commence un peu plus loin, prend les manettes et tu actionnes les manettes à vide et comme tu peux appréhender les choses, les sentir et maintenant que tu as fait ça, tu t'avances et tu fais sur la pièce ».

E : C'est pour quel type de client ?

Léon : Là, on travaille pour des clients qui sont dans le repoussage, pour des pièces qui vont aller sur d'autres pièces, mais soudées chez eux. On travaille aussi pour des fabricants de bennes. On leur fait des axes, des choses comme ça. On travaille un peu pour le chocolat, quoique non, mais un peu pour la SNCF. On a fait des pièces pour la SNCF. C'est vraiment divers. Pour des particuliers aussi, on a des particuliers. Il y a des gens qui ont des pièces cassées et ils disent:

« voilà est-ce que vous pouvez nous refaire la pièce » et on leur refait la pièce. On a fait des pièces pour une société, les machines pour laver les voitures. On leur fait des pièces. C'est vraiment varié.

E : Il y a pas des TP juste pour apprendre ?

Léon : Si, si, si. On le fait surtout en première année, mais pas les autres années. On leur donne un bout de rond et t'essayes de tenir ce diamètre et cette cote. Au début c'est ça : « tu me fais ça », on va contrôler le rond à un arbre de mesure et il la contrôle au pied à coulisse et après je prends un micromètre pour affiner. Après, on les fait comparer la différence selon l'outil.

E : Ces TP pratiques durent jusqu'à quand ?

Léon : Ça va être un peu toute l'année. On monte dans la difficulté. Au début, ils ne font qu'un mouvement, puis deux, puis ça devient plus compliqué. Au début, ils règlent la machine : tu mets les outils à la bonne hauteur et toute la préparation pour usiner comme il faut. Puis, on leur fait calculer la vitesse de coupe, ça permet d'enchaîner sur la théorie puisqu'on le voit en théorie. Toute la théorie, on la fait réviser dans l'atelier, tout le temps, tout le temps. Dès qu'on apprend quelque chose, on le révise dans l'atelier.

E : À chaque fois, ils apprennent une nouvelle étape et ils peuvent se tester ?

Léon : Oui, c'est ça. On donne un bout de pièce, une chute et ils s'entraînent.

E : Ils ne commencent pas tout de suite sur une production client ?

Léon : Sauf s'ils ont juste à mettre la pièce et à appuyer sur le bouton, sinon non. Sur des tours traditionnelles, ils vont faire de la production et ce sera au second semestre sur les machines conventionnelles. C'est des essais. On leur fait faire des cônes. Maintenant qu'ils ont un peu pris l'habitude, ils vont faire une pièce. On va leur donner un TP et ils auront un temps limité avec un cône et des tolérances.

E : Il y a une différence entre TP et production ?

Léon : Oui, on peut pas les évaluer sur de la production. C'est pas possible, ça serait pas les respecter parce qu'il y a des délais de production. On peut pas leur mettre la pression: "oh tu te dépêches" et leur apprendre en même temps. C'est toute raison gardée. On leur règle la machine, ils font des pièces et ils les contrôlent. C'est déjà une responsabilité parce que quand ils mettent la pièce de travers ou que la pièce n'est pas bonne on leur dit. On leur montre qu'il faut être vigilant et concentré sur le travail en production, sinon on fait des erreurs et des bêtises.

E : Sur les relations avec les élèves, est-ce que les élèves vous sollicitent pour d'autres aspects : problèmes sociaux, psychologiques ?

Léon : Très peu parce que je pense que ceux qui ont eu des difficultés, beaucoup les ont en eux. Ils n'arrivent pas. Il y a un blocage. C'est un adulte, on le connaît pas trop. On ne sait pas trop comment il va réagir. C'est l'âge où ils intériorisent tout. Ils ont du mal, pourtant ça leur ferait du bien. Avec certains, on arrive. Il y a des moments où on voit qu'il y a des choses qui vont pas. On les prend à part et on demande. Ils arrivent à se lâcher à des moments. Je pense que c'est bien pour nous et pour eux. Pour eux parce qu'il y a des moments où ils vident leur sac et pour nous c'est bien parce qu'on arrive à comprendre, parce qu'on ne sait pas tout de leur vie. Appuyer à un endroit quand ça fait mal, ça fait encore plus mal, mais quand on le sait, on peut réagir différemment sur la façon de voir les choses. Il y a des jeunes, je pense, que c'est tout le collège où ils n'ont pas été écoutés sur leurs problèmes. Il y en a beaucoup des jeunes qui sont dyslexiques, dysorthographiques et dyscalculiques. Je pense qu'on a toute la tribu des DYS. C'est vrai qu'un jeune dyslexique ou dyscalculique, on ne peut pas réagir pareil face à un jeune qui n'a pas de souci ou qui est fainéant. Il va se braquer. On lui laisse un peu plus de temps. L'an dernier, il y en avait dysorthographique et dyslexique. En cours de dessin, il était là, je le voyais, il faisait rien. Pour moi, il ne faisait rien. Je me suis dit : c'est pas possible, il se fout de moi... Je l'ai bousculé un peu au début. Je lui disais : « Bruno, faut y aller. Les autres ont presque fini le dessin et toi tu n'as toujours pas commencé ». J'ai appris, bien 2-3 mois après, qu'il avait tous ces problèmes. Effectivement, plus je lui demandais d'avancer, plus il se braquait et moins il avançait. Après, je l'ai laissé. Je lui disais gentiment d'avancer un peu et je le laissais. Tout d'un coup, il se mettait à bosser et faisait le dessin, mais il avait besoin de ce temps. Je sais pas comment ça se passait dans sa tête. Il devait réfléchir dans sa tête, mettre ses engrenages intellectuels pour commencer le dessin et le mettre sur le papier. C'est vrai que c'était impressionnant, mais dès qu'il était parti à faire le dessin, il y allait et c'était pas n'importe quoi. On voyait vraiment, mais il fallait un temps et ça il le cachait. Il le cachait aussi, car je pense que dans les années d'avant, au collège ou primaire, on devait lui dire : « tu es un fainéant, tu as rien envie de faire ». Il y a tout ce passé qu'il faudrait qu'on connaisse des fois. Même les parents nous cachent des choses.

E : Vous avez des relations avec les parents ?

Léon : Oui. On les appelle souvent quand il y a des choses qui arrivent de pas normal. Quand ils restent plus longtemps, on les appelle pour les prévenir que leur enfant va rester un petit peu plus longtemps avec nous. On a un échange. On apprend, malgré tout, à force de les appeler ou de les recevoir... On les reçoit aussi. Oui effectivement, il prend des médicaments, mais il faudrait nous le dire avant. Il y en avait un, il dormait. On se dit : c'est pas possible. On se disait,

il est jeune et il a dû jouer aux jeux vidéo jusqu'à deux heures du matin donc maintenant il dort. On le secoue un peu et en fait non, il prenait des médicaments pour la concentration et ça le mettait à plat.

E : Vous trouvez qu'il y a une bonne concertation avec les parents ?

Léon : Oui. Je trouve qu'on a quand même... Quand on leur dit : « votre enfant va être collé », ils répondent « Oui, vous pouvez y aller. Il y a pas de souci ». Ils nous disent : « on vous suit. Si vous dites ça, c'est qu'il en a besoin de ce côté-là ». Après d'autres qu'on a pas eu mais parce qu'on a pas eu de difficulté. Les parents avec qui ont eu des entretiens, ils ont dit : « allez-y s'il le faut, on est tout à fait d'accord et nous on les reprendra derrière chez nous ». Ils vont enfoncer le clou. On est en phase avec certains parents. C'est vrai qu'il vaut mieux, car si on dit « blanc » et que le parent dit « noir », la pédagogie ne sert à rien.

E : Et entre vous, comment ça se passe si un élève a un problème de comportement ?

Léon : On les met dans une autre section aussi pour voir si effectivement ça peut être parce, quand il y a un problème, le jeune qui n'est pas à sa place et s'emmerde et fait l'andouille. Il peut avoir aussi la personne. Il y a des professeurs qu'on adore et d'autres qu'on déteste. Ça peut être aussi une relation humaine. Ça peut être, lui je peux pas travailler avec lui. Ça arrive dans le travail. On essaye de voir, de les mettre avec d'autres maîtres professionnels pour voir s'il a le même comportement ou s'il change complètement. C'est aussi pour avoir un autre éclairage sur le jeune. C'est important d'avoir deux éclairages. Nous, on a une autre vision, mais avec un autre éclairage dans un autre contexte, peut être que ça va mieux.

E : Est-ce que vous avez des relations avec vos anciens de première année ?

Léon : Oui. C'est même différent, car il y a plus la hiérarchie. On est maître pro, mais on a plus de hiérarchie sur eux. C'est un rapport complètement différent. Quand je suis rentré dans cette école, c'est ce qui m'a frappé aussi. J'avais fait un mois d'essai en juillet 2017, juste avant de faire l'année scolaire pour voir si ça pouvait me plaire, je suis resté un mois avec le maître professionnel. J'ai vu que les jeunes de 4^{ème} année avaient vraiment, avec les autres maîtres professionnels, des rapports qui étaient familiaux. C'était une famille et donc des rapports.... Ils blaguaient ensemble. C'est vraiment sain comme ambiance et pourtant il y en avait qui avaient « souffert » avec des maîtres professionnels, parce que c'était des trublions. Ils les avaient serrés, mais vraiment les jeunes avaient un rapport bon enfant avec les maîtres professionnels qui les avait bien secoués pendant l'année. Ils se sont aperçus que l'autorité qui était mise était bénéfique. C'était dans le bon. C'était pas du : je te tape dessus pour te taper dessus. C'est cette ambiance qu'on voudrait avec une entraide entre les jeunes et une entraide

entre les maîtres professionnels, ce qui fait que tout le monde travaille ensemble et avance ensemble. En plus, il y a une chose aussi qu'on fait c'est qu'on prend des premières années dans d'autres sections et c'est les élèves des autres sections qui s'occupent des premières années. Enfin « s'occupe », c'est un binôme sur une machine. Comme ça, le quatrième année apprend à celui de première année et ça les valorise aussi. Ça, les jeunes disent : « oui, je peux donner mon savoir à un jeune qui arrive ». C'est bénéfique pour tout le monde. L'an dernier, on avait un quatrième année pour nous aider et on lui donnait des deuxièmes années sur une machine. Il est resté avec nous 3 mois. Il était en trio avec des jeunes. C'est lui qui apprenait aux jeunes à se servir d'une machine parce qu'il avait son projet de BAC sur cette machine, alors il faisait son projet et en même temps il apprenait aux jeunes.

E : Est-ce qu'en arrivant ici vous avez réinvesti des choses de vos expériences professionnelles ?

Léon : En fait, j'étais responsable de 30 personnes. J'étais avec un public complètement différent. Mais déjà c'était un public donc j'ai pas eu trop de difficultés et toutes les difficultés que j'ai eu avec les adultes... Les adultes c'est plus compliqué que les élèves parce que pour les sanctionner... Ils se mettent en grève ou en maladie. C'est très compliqué les adultes à manager. Je me suis servi de mon expérience et de tous les travers que j'ai connus pour ne pas essayer de les retranscrire ici, mais m'appuyer sur : comment donner, inculquer ce que j'ai appris, les bonnes méthodes. En fait, c'est plus mon côté de manager qui est ressorti et non le technique, manager d'équipe et gestionnaire de production, c'est surtout là.

Michel

Maître professionnel usinage pour les 2^e années

E : Est-ce que vous pouvez vous présenter ? Comment êtes-vous arrivé là ?

Michel : Je m'appelle Michel B. J'ai 44 ans. Je suis sorti en 3^{ème}. Avant ma 3^{ème}, j'en avais déjà marre. Dès la 4^{ème}, je suis venu visiter cette école, car j'avais un collègue de travail où son papa était dans la mécanique. En allant dans son atelier, j'ai vu qu'on pouvait bricoler plein de choses. J'étais un bricoleur. J'adorais bricoler mon vélo, ma mobylette et ainsi de suite. Quand j'ai vu tout ce qu'on pouvait faire dans cet atelier, j'ai dit : « c'est vraiment ce que je veux faire ». Je voulais faire mécanicien auto. En plus, là on pouvait créer des choses qui n'existaient pas, pas que réparer, mais concevoir aussi. Du coup, je suis venu là. J'ai vu le père André qui était encore directeur de cette école. Il m'a demandé de finir ma 3^{ème} avant de venir ici. J'ai fini ma 3^{ème} très déçu, mais il m'a dit : "attention, si tu bosses pas jusqu'à la fin de ta 3^{ème} et si les appréciations sont pas bonnes, on te prendra pas". Donc, j'essayerai. Je suis reparti à l'école. Je suis reparti dans le fond de la classe et voilà. J'ai pas regretté parce que j'ai appris l'anglais dans cette année de 3^{ème}. La prof d'anglais est rentrée dans la classe, je me souviens qu'elle s'appelait Madame Nicolas : « c'est la première et la dernière fois où vous allez m'entendre parler en Français ». Toute l'année, elle nous a parlé en anglais. Par exemple, si on avait une question c'était : « What's the english for.. ? », et c'est parti. J'ai vraiment adoré. Je me suis rendu compte, grâce à ça, qu'il y avait des profs qui avaient des méthodes différentes. Je suis arrivé ici et j'ai fait 6 ans. J'ai un CAP, un BEP, une mention complémentaire et un BAC pro. Après, je suis parti 5 ans dans l'industrie dans 3 entreprises différentes. Ils m'ont rappelé pour me dire qu'ils cherchaient un maître professionnel. 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 ». Ça fait ma 18^{ème} année que je suis là en tant que maître professionnel.

E : Quand vous étiez dans l'entreprise, vous faisiez de l'usinage ?

Michel : Oui, tout à fait. J'ai démarré dans une entreprise de micromécanique où je fabriquais des pièces pour le médical, des axes pour les pinces à biopsie soit des tiges en titane de 1/10^{ème}. C'est comme un cheveu. C'était une jeune fille qui devait mater cet axe sans le casser. Tous les

hommes n'y arrivaient pas, mais cette jeune fille arrivait à taper juste d'un coup de marteau très sensiblement, et elle pliait ce petit axe. Après, je suis parti en tant qu'ouvrier mouliste. J'ai travaillé des pièces en cuivre qui servent à faire de l'enfonçage. On met l'électricité sur la pièce et le cuivre, et la forme se répète sur la forme en métal. C'était de la découpe de fils comme un fil à couper le beurre où vous arriver à faire les formes que vous voulez. Après, je suis parti dans une 3^{ème} entreprise où c'était vraiment de la mécanique traditionnelle, parfois grossière. Je n'arrivais pas forcément à travailler le grossier, car j'avais tellement été contraint de faire de la précision, donc c'était pas le top. Je suis resté un an et demi et c'est là que j'ai été débauché par l'école.

E : Comment ça se passe sur le recrutement des jeunes ? Vous vous en occupez ?

Michel : Non, on est surtout deux et maintenant j'en ai un peu marre. Je passe le flambeau à mes collègues qui viennent d'arriver. Ça fait 16 ans. Quand je suis arrivé, j'ai laissé deux ans pour regarder et comprendre. Après, je me suis dit : je m'investis. Le recrutement, il se fait, par exemple, en allant sur le mondial des métiers. C'est une expo où tous les métiers sont présents. On va dans les écoles, les collèges et les lycées. On va leur présenter notre métier, notre vie, notre manière de vivre et notre école. Il y a eu un moment, en 2012, où j'ai dit : il faut faire autre chose. J'ai décidé de construire une voiture de course avec les élèves. En fait, j'ai présenté mon projet à une réunion des directeurs d'école. J'ai dit : j'ai ce projet-là. Ils m'ont dit : "c'est bien, mais il faudrait nous l'écrire pour qu'on comprenne un petit peu mieux". J'ai commencé, mais je n'ai pas écrit. J'ai monté un site internet avec tout ce qu'on allait faire. J'ai été voir des professionnels sur les parties où on n'était pas capable de pouvoir gérer l'usinage. Par exemple, une culasse ou la liaison au sol c'est très compliquée. Au milieu de tout ça, on avait des jeunes qui savaient souder. On avait des jeunes qui savaient usiner des pièces et on avait des jeunes qui sont passionnés de sport et de mécanique. On a créé une association. On les a fait rentrer dedans avec un CV et une lettre de motivation. On a créé une vitrine à l'échelle 1, avec un défi de la faire rouler sur les courses. Pendant 2 ans, hors période scolaire donc pendant les vacances et les samedis, les élèves sont revenus dans l'école pour construire cette voiture. Deux ans après, elle roulait sur les courses avec un pilote semi-professionnel. Il nous a prêté son image pour qu'on fasse de la com et qu'on se fasse connaître. Ça fait deux ans qu'on est en perfectionnement. Comme c'est un prototype, elle a des particularités. On vient de trouver, avec nos outils, pourquoi elle ne fonctionnait pas comme on le veut. Là, justement on va repartir avec toute cette équipe. Il y a 11 jeunes qui font partie de cette team. En tout, il y a 54 jeunes qui ont travaillé dessus avec 6 écoles. Il y a l'école de la métallerie qui a soudé l'arceau dedans,

l'école de la mécanique auto qui a démonté le moteur en pièce, l'école de mécanique d'usinage comme nous, l'école dans la restauration qui a préparé le buffet pour la présentation. Le but c'était de faire cette vitrine pour montrer aux gens ce que des gamins de 16 à 19 ans sont capables de faire. En fait, un professionnel monte une voiture en deux ans. On a réussi à tenir les délais pour monter cette voiture.

E : Les autres écoles qui ont participé, ce sont des lycées professionnels ?

Michel : Non, c'est que des Écoles de Production. Après, on a fait rentrer... À un moment sur la com on n'est pas bon. On est des mécaniciens. On sait pas faire de la com. On est allé frapper à la porte des écoles supérieures d'à côté. On est tombé sur un gars qui a dit : « votre projet nous intéresse carrément, on a envie de vous donner un coup de main ». Ils nous ont aidés à faire une conférence de presse. Ils ont préparé la lettre pour la conférence de presse, ils sont venus s'inspirer de nos jeunes, ils ont pris des photos et ils ont parlé un petit peu pour trouver l'accroche idéale pour que la presse vienne. On était un peu déçu, car il y a deux personnes de la presse qui sont venues. Après, c'était un challenge aussi de trouver tout le budget. On a trouvé 70 000€ pour monter cette voiture. C'est des industriels qui ont mis la main au portefeuille. Ils ont dit : « nous, on a tellement besoin de vos jeunes qu'on va déboursier. On va sortir des sous de notre poche et on va vous aider ». Un jour, j'ai eu aussi un client au téléphone qui m'a dit : « Denis, faut qu'on se voit. J'ai fait des gros bénéfices cette année et plutôt que payer des impôts, j'aimerais bien investir dans ton projet ». C'est lui qui a mis la moitié de la somme de la voiture. Il a aussi participé à un défi. Il nous a mis en relation avec « job dans la ville, sport dans la ville ». Je sais pas si ça vous parle, c'est sur Lyon. C'est en train de se développer un peu partout. C'est des stades ouverts à tous les gamins. Il n'y a pas que le sport dans la vie et il y a aussi le job. Il nous a mis en relation avec. C'est des jeunes qui vont faire du sport et se posent des questions sur ce qu'ils veulent faire plus tard, et que ces jeunes puissent intégrer nos écoles plus tard. On a gagné ce prix-là. Ça a fait bouger beaucoup beaucoup de monde. Il y avait plus de 200 personnes invitées le soir de la présentation de la voiture, avec les élèves et les parents bien sûr. Il y a un site internet et une page Facebook. C'est rallye.edp²⁰ et la page Facebook²¹ c'est pareil et c'est sur "Wix". On s'est bien amusé et on n'a pas fini de s'amuser.

E : C'était comme une forme d'action de promotion ?

Michel : Oui, c'est ça.

²⁰ <http://ecurieecoledeproduct.wixsite.com/ecurie-edp/actualites>

²¹ <https://www.facebook.com/rallyedp/>

E : Combien ça a attiré de jeunes ?

Michel : Un. Florian nous a rencontrés sur une course de côte. Là, on avait invité tous nos partenaires sur cette course. On avait fait tout organise : dégustation d'huitres, foie gras, crevettes et il y a un partenaire qui nous offre la bière sous pression. Ce gamin passe près de la voiture et voit les jeunes bricoler. Étonné, il dit : « vous faite quoi ? », « on est en train de changer les roues ». Il a dit : « je veux venir voir votre école ». Il est venu un jour, une semaine et voilà. Il est là. Il est un peu comme moi, il voulait faire de la mécanique auto. Le but, c'est d'aller faire de la promotion avec cette auto dans les écoles près d'un lieu de rallye. Par exemple, le week-end le rallye va se faire près de St-Etienne. Il y a une École de Production là-bas. On amène la voiture là-bas en début de semaine et les journalistes viennent la voir et posent des questions : c'est quoi cette école ? La voiture, elle est aux couleurs de l'école ce week-end. Il y aura des jeunes qui vont bosser sur la voiture et d'autres qui pourront répondre à vos questions. Ça fait venir du monde. Le but, c'est de aussi d'emmener cette voiture dans les collèges en cours de techno. On arrête d'être devant un ordinateur à rien faire en cour de techno et on descend dans la cour. On va voir des pièces qui ont été construites. On emmène une imprimante 3D et des pièces. Après, on va la poser sur la voiture. On voit que ça sert à quelque chose ce qu'on a fait. Le but c'est vraiment d'ouvrir parce que personne ne connaît la mécanique, c'est aussi de permettre à tout le monde de voir ce qu'est la mécanique d'usinage et ce que c'est les Écoles de Production en générale. Il faut cibler à chaque fois selon l'école où on va aller.

E : Cet investissement représente quel pourcentage de votre travail à peu près ?

Michel : Juste pour vous donner une idée, sur l'année 2014, j'ai fait 2 000 km juste pour la voiture. Après, le temps... Je me suis engueulé avec des amis. Mes enfants, il a fallu que je leur explique. C'est un investissement, un gros. C'est deux ans de sa vie et c'est un petit peu de temps en dehors. Là, ça fait deux ans qu'on essaye de trouver le problème. Là, on a arrêté avec les jeunes. On leur a dit : « laissez-nous ». On ne va pas les dégouter encore plus, car à chaque fois c'était ça. On vient de trouver le problème, il y a trois semaines. C'est juste une histoire de pneumatique par rapport à des jantes qui ne conviennent pas dessus. On est en train de finaliser. La voiture va re-rouler sur la saison 2019.

E : Comment ça se passe dans l'atelier, quel type de relationnel vous avez avec eux ?

Michel : J'aimerais dire que je suis un peu le grand frère. J'aimerais qu'ils comprennent. Pour certains, je suis un peu le papa qu'il n'y a pas à la maison. Je suis le repère masculin, on va dire. Je peux pas être à la place d'un papa, mais parfois s'il y a des mamans qui élèvent leur enfant seule et qui doivent jouer les deux rôles, elles sont bien contentes de nous dire que ça se passe

super bien à la maison et que ça se passe super bien à l'école. De toute façon, ça va ensemble : quand ça se passe mal à l'école, ça va mal à la maison. Donc coach, un rôle de coach. Le but c'est d'arriver à se faire confiance, les gamins et nous. Il faut qu'on se fasse confiance. On leur montre. Le respect, il s'installe par le travail. On se respecte. On se dit : merci, bonjour et au revoir. On va même parfois plus loin. Il y a même des gamins qui étaient absents la semaine. On aussi participé au « Red bull Caisses à Savon ». Je sais pas si vous connaissez. On l'a gagné à Paris à la première course. Justement, il y avait un jeune qui venait à 18h quand tout le monde était parti. Il avait besoin de souffler. Il s'était fait juste larguer par sa copine. Il a fait une grosse dépression. Une dépression d'une semaine où il était au fond de son lit. Il trouvait juste la force le soir de venir bricoler avec nous. Des fois, il est parti à 22h d'ici, mais c'est ça ces relations. C'est pas qu'une relation prof-élève. Déjà, 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. On n'est pas des profs. J'insiste vraiment là-dessus parce qu'eux le voient aussi de la même manière. Ils viennent dans cette école parce qu'ils en avaient marre d'entendre un prof parler. Quand ils nous disent : « c'est pas possible, la pièce vaut 50€ et vous mettez une heure pour la faire », « Oui », « Mais c'est pas possible de mettre une heure. Je mets 4-5h », « Pousse-toi, regarde ». Là, le respect tout de suite quand on leur montre. Maël, qui vient de vous parler, l'autre fois quelqu'un venait et il disait qu'on avait fabriqué une pièce pour la société de son papa. J'ai fait une erreur et je plante de la pièce. On était à 1h30 de la livrer. Son papa appelle en disant : « C'est bon, je peux avoir la pièce pour 12h ? ». Je dis : « Je viens de la planter. Je la refais ». Lui, il avait mis plus de 6h et en une 1h30, à la vitesse où ça allait, il a appris plein de choses et le respect est obligatoirement là.

E : Vous parliez du fait que vous aviez des piliers dans l'équipe. Quel est le rôle de ces piliers ?

Michel : On est ensemble depuis 15 min. S'il y en a un qui est arrêté ou qui ne sait pas quoi faire parce que la machine ne fonctionne pas ou parce qu'il est arrivé au bout de son travail, et bien ils vont aller le voir. Eux, ils vont leur redonner un nouveau travail ou faire nettoyer. C'est eux qui deviennent responsables lorsque je suis plus avec eux dans l'atelier ou autre. Parfois je prépare des devis ou je réponds à des clients ou je suis en train de commander la matière ou autre, l'élève vient me voir : « j'ai fini, vous pouvez contrôler mon diamètre ? ». Je dis : « j'ai pas le temps. Va voir Maël, Christopher ou Anthony ». C'est eux qui y vont et qui prennent le rôle de chef d'atelier.

E : C'est pour ça que, tout à l'heure, j'en ai vu un quitter son poste de travail pour vérifier ?

Michel : Oui. Quand on essaye de faire quelque chose, on peut le faire bien et on peut aussi s'être trompé. On essaye de faire bien et on peut être persuadé que la tolérance est comme ça. Un œil nouveau qui arrive sur une nouvelle pièce tout de suite... Quand un gamin trouve une cote pas bonne sur un autre gamin, il est tellement fier de l'avoir trouvé. C'est ça.

E : La pratique des piliers c'est ?

Michel : C'est moi. C'est pas les autres. C'est moi qui ai voulu faire ça parce que, je sais pas, je trouvais que ça ressemblait à une société. Un atelier, ça ressemble vraiment à une société. On a tous des responsables différents. Vous avez vu qu'il n'y a pas de femme de ménage. Ils font tous le ménage. Chaque semaine, j'ai un responsable qui s'occupe d'éteindre les lumières. Il s'occupe de fermer les portails à clé et de faire les toilettes. On est aussi responsable des toilettes et des lavabos. C'est des responsabilités et c'est ce qui fait grandir ces jeunes aussi. Ils sont demandeurs. On croit qu'ils ne font pas et qu'ils ne sont pas capables, mais quand on les pique en disant : « je pense que tu n'auras pas un poste à responsabilités plus tard, parce que là tu n'es pas responsable, t'éteins pas la lumière derrière toi ». Une fois, deux fois et après... Il faut savoir que dans notre école, il y a 15% de nos jeunes qui sont devenus chef d'entreprise. 15%, c'est énorme. Les autres qui ne sont pas chef d'entreprise ont pratiquement tous un poste à responsabilités. Si on veut qu'ils soient responsables, il y a que ça à faire : leur donner des responsabilités et leur apprendre dès le début.

E : C'est une pratique que vous avez eu l'occasion d'exposer à d'autres maîtres professionnels des autres Écoles de Production ? Vous avez eu l'occasion d'échanger ?

Michel : Ce qui est bien, c'est qu'une fois par an on se rencontre avec les autres Écoles de Production. On met souvent les directeurs ensemble, les comptables ensemble et les maîtres professionnels ensemble. Justement, on parle de nos pratiques : comment tu fais toi ? Moi, j'avais retenu un super truc, qu'on ne fait pas forcément chez nous, mais que je vais appliquer bientôt parce que j'ai un nouvel atelier. C'est un petit peu différent, mais dans une école où il y a tellement d'outils sur un tableau, qu'à la fin de la semaine il en manquait toujours 2-3. Il y a un élève qui est responsable du tableau. Chaque soir, il doit aller vérifier si la pièce et si l'outil est bien en face du dessin et personne ne part tant que l'outil n'est pas retrouvé. C'est des petites choses qu'on apprend les uns et des autres. Quand on se rend compte que les nouveaux... Il y a une nouvelle École de Production qui s'est ouverte et il y a un maître professionnel qui n'est pas du tout sorti des Écoles de Production. Ils sont tous seuls dans son atelier avec le directeur. Ils sont deux. Il a 10 élèves. Cette année, il attaque la deuxième année et il en a 19 à lui tout seul. Il n'a jamais coaché un seul gamin. Il arrive à s'en sortir, mais il disait que c'est limite

militaire et les gamins sont ravis et qu'il est ravi. Il passe super bien. De toute façon, faut avoir envie. Faut pas faire ce boulot pour l'argent ou pour autre chose qu'aimer ce qu'on fait. Je pense que ça ne durerait pas longtemps. Vous verrez les nouveaux maîtres professionnels qui viennent d'arriver, ils ont arrêté leur boulot avec un salaire bien inférieur pour pouvoir rentrer ici. Il arrive un moment dans sa vie où on se dit : « j'ai acquis une expérience, je peux transmettre ».

E : Est-ce que vous avez de problèmes d'absence ou des jeunes qui arrêtent en deuxième année ?

Michel : J'ai eu ma plus dure des années l'année passée. C'était la première fois où il y avait plus de gamins qui tiraient vers le bas plutôt que de tirer vers le haut. Même en mettant le gamin qui avait le plus envie de tirer vers le bas en pilier, pour lui montrer que je pouvais lui faire confiance, ça n'a pas fonctionné. Ça a été très dur. On a viré 3 jeunes en deuxième année et non pas en première année. De toute façon, on a un règlement intérieur. On le signe et si on ne fait pas respecter le règlement, à quoi ça sert ? Nous, c'est au bout de deux avertissements, mais on a repoussé encore un peu, encore un peu et encore un peu. C'était plus par rapport aux mamans des élèves qu'aux élèves, parce qu'on savait qu'elles allaient se retrouver avec leur gamin sur le dos. On a été obligé d'en virer pour que la section puisse continuer comme il faut. À partir du moment où ils étaient plus là, tout est reparti comme il faut.

E : À l'issue de la deuxième année, ils passent le CAP ?

Michel : Oui.

E : Combien continuent en BAC pro et combien arrêtent ?

Michel : 9 sur 10, pratiquement tous continuent en BAC pro. 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, à travers les séries de pièces qu'on a de temps en temps et les prototypes qu'on a faire, ils préfèrent les prototypes qu'on a à faire. À part celui qui est parti l'an dernier qui m'a dit : « je vous ai pas demandé d'être opérateur-régleur, moi opérateur ça me suffit ». C'est dans son état d'esprit. On essaye de le changer, mais faut se rendre à l'évidence, on ne peut pas changer tous les gamins.

E : Quelles relations vous avez en général avec les parents ?

Michel : Très très bonnes. On sait qu'on peut se téléphoner quand on veut. On leur demande de venir visiter l'école et d'être sur la même longueur d'onde que nous. Certains nous créent des dysfonctionnements parce qu'ils ont tellement habitude chérir leur enfant. Dans une entreprise, quand le boulot n'est pas bon, on vous dit que c'est un boulot de merde. C'est pas joli comme mot, mais c'est la réalité. Nous, on emploie la formation d'une entreprise donc on emploie les termes et leur enfant parle d'une autre manière dans la cour. Une maman m'a dit que c'était pas

comme ça qu'on parlait aux élèves. Je lui ai dit que c'était pas comme ça qu'on formait les élèves juste en leur apprenant certaines choses, que c'était un package. Notre école c'était une entreprise avec des cours et qu'on acceptait l'école dans son intégralité. C'était un mélange de tout. C'est ce qui faisait d'eux des hommes en sortant de chez nous. Après, on est d'accord ou on n'est pas d'accord. Mais bon, il y a des mamans qui nous remercient d'avoir aidé de ce côté-là. Même des problèmes de sexe, enfin d'hommes, des jeunes n'osent pas aller voir leur maman pour en parler. Ils viennent nous en parler. Nous, quand ça arrive, on dit : « attend on va se poser ». On en parle, mais on s'investit pas, enfin on ne s'immisce pas dans la vie des gens. Mais quand un gamin n'a jamais connu son père, il y a des questions qu'il n'ose pas poser à sa mère. Ça fait partie de notre rôle de formateur, soit de répondre, soit de dire je te dirige vers quelqu'un d'autre : « va poser cette question à cette personne, elle sera plus à même ». C'est aussi ce rôle-là. J'ai vu des gamins arrivés en pleurant le matin. Ils n'avaient pas dormi de la nuit. Le père était devant la maison à hurler parce qu'il était saoul et la mère appelait les flics. On n'a pas qu'un rôle de formateur. C'est bien beau de dire que c'est un boulot de merde et tout ça, mais tout ce qu'on fait à côté et que les mamans ne voient pas... Voilà.

E : C'est pas trop prenant ?

Michel : C'est déprimant quand ça ne fonctionne pas. Quand ça fonctionne, c'est tellement bon. En fait, on a été interviewé par « Vers le haut », c'est une petite association qui est venue. Elle a été voir un chef d'orchestre, elle est allée voir un coach à l'armée et elle est venue nous demander. J'expliquais, après la présentation de la voiture, qu'il y avait les jeunes et leurs parents. Un jeune m'a remercié en disant : « faut que je vous remercie, car c'est la première fois que mon père me félicite sur ce que j'ai fait. Quand il a vu la voiture, il était fier de moi ». Là, on a tout gagné, mais, des fois, ça ne fonctionne pas. Sur les 11 jeunes, il y en a un qui a décidé d'arrêter. Pareil, il avait mal fait son travail. Il a planté la pièce. On a passé une demi-journée : « on a planté parce que tu n'es pas assez attentif, tu fais n'importe quoi ». Il m'a dit : « moi, je viens pas les samedis pour me faire engueuler », « je t'ai jamais obligé à venir. Tu viens, tu viens. Tu ne viens pas, tu ne viens pas. Si tu viens et que c'est pas bien, je vais pas te dire que c'est bien ». Alors il m'a dit : « j'arrête », « ok, donc tu me donnes ta lettre de démission ». Il est revenu nous voir une fois que la voiture fonctionnait pour nous féliciter en nous disant : « je pense que j'étais pas à fond comme les autres pour pouvoir rentrer dans cette écurie ». Les autres, ils ont bien tenu jusqu'au bout. On a roulé et on l'a fait rouler sur le premier rallye. C'était sur deux jours. La pièce a cassé le vendredi et on pouvait repartir le lendemain sur le super-rallye. Il fallait travailler toute la nuit. Le pilote et le copilote sont partis dormir.

On a travaillé toute la nuit avec les jeunes. On a remis la voiture sur ses roues et ils ont fini la course. Le président des Écoles de Production est allé faire le total des tentes spéciales sans prendre le temps où on avait cassé la voiture. Si on n'avait pas cassé la voiture, on serait arrivé 16^{ème} sur 150 voitures. Une fierté. On est tous fiers de tout ça. Quand les gamins voient la voiture à l'arrivée, c'est une fête. Je vous invite à aller sur le site. Il y a des vidéos de l'arrivée et de toute la conception de A à Z pendant deux ans.

E : Comment ça se passe avec les clients, les fournisseurs, les jeunes et vous ? Avec les extérieurs ?

Michel : Faut tout conjuguer : les gens qui viennent nous interviewer, les gens qui viennent visiter l'école, les gens... Faut tout concilier. C'est pour ça qu'on se fait, des fois, tirer l'oreille par certains clients et certains fournisseurs. Certains nous disaient : « j'attends ta signature, je t'ai envoyé le devis ». Des fois, on se déplace. Lundi, j'étais à la SNCF à prendre des cotes sur des chariots. Eux, ils ne se déplacent pas. C'est à nous et ainsi de suite.

E : Dans ces cas-là, vous emmenez des jeunes ?

Michel : Oui, tout à fait. Lundi, j'ai emmené un jeune. Une première d'ailleurs. C'était son baptême du feu d'ailleurs. En partant, je lui dis : « alors, qu'est-ce que tu en penses ? » Il dit : « c'est bien quand il y en a un, mais quand il y en a trois qui veulent faire d'autres choses, ils n'arrivent pas à s'entendre ». C'est vrai, on était au milieu : « moi, j'aimerais bien qu'il y est ça », « moi, j'aimerais bien qu'il y est ci »... Tu dis, c'est mieux quand il y a un seul interlocuteur. Il s'est rendu compte de plein de choses. Il m'a fait passer des outils. Ils se sont trompés. On avait amené notre poste à souder là-bas, mais ils ne nous ont pas donné la bonne prise. Pendant 45 min, j'essayais de comprendre et je ne comprenais pas. Il y avait deux prises différentes, mais ils ne m'avaient pas donné la bonne. Pareil, analyse de la situation en repartant avec les jeunes. Il devait finir à 12h et on est arrivé ici à 12h30. Il est vite parti manger.

E : Sur la relation client et les devis, ils interviennent aussi ?

Michel : Non. Ils interviennent dans l'explication de leurs pièces aux clients et dans la remise des pièces aux clients. Moi, je les fais téléphoner aussi : « bonjour monsieur, je suis machin, je suis de l'École de Production de Gallium et vos pièces sont à disposition, si vous voulez venir les récupérer ». C'est apprendre à se présenter au téléphone et à répondre à des questions qu'ils leur posent.

E : Dans l'atelier, ils sont très capables d'expliquer ce qu'ils sont en train de faire.

Michel : Avec le jeune que vous avez vu, il y a un an, il n'arrivait pas aligner 3 mots. Il y a un gros, un énorme changement en un an. On les rassure. Il y a un jeune irakien, réfugié politique, qui

est arrivé. Il décroche quasiment pas une phrase entière. À chaque fois, on ne comprend pas, mais on l'aide. Emmanuel, en deuxième année, il m'a donné un mot mélangé avec deux. Je le reprends. Je l'ai repris au début de l'année : « écoute Emmanuel : soit je te dis rien, soit dès que tu dis des conneries je te reprends à chaque fois, mais ça va être dur ». Il m'a dit : « non, reprenez-moi à chaque fois ». Il n'y a pas que le rôle de maître professionnel. C'est pour ça que pour des broutilles, on dit que c'est un boulot de merde. Des broutilles, ça agace. Après, on sait que tous les parents sont différents. Faut accepter certaines choses. Après, on se laisse pas trop marcher dessus non plus. Si ça ne leur convient pas, il y a d'autres adresses. On peut leur donner d'autres adresses.

E : Vous êtes responsable dans l'atelier ?

Michel : Non, il y a un seul responsable dans l'atelier qui est responsable des 4 années. C'est Xavier qui vient de partir et qui va être remplacé. Les méthodes vont changer. On va avoir plutôt un directeur administratif et un chef d'atelier. En plus des maîtres professionnels, le chef d'atelier bougera sur toutes les années, il fera plus de devis, aller chercher du travail, du relationnel et viendra coacher les jeunes quand nous on s'absentera. Par exemple, lundi, j'étais pas là. C'est un autre maître professionnel qui fait les deux années en même temps. C'est pas évident. Là, ce sera beaucoup, beaucoup plus simple. Il se déplacera. On pourra aller faire des formations. On besoin de faire des formations. On a fait des formations sur les DYS.

E : Vous ne faites pas que des formations professionnelles ? Vous faites aussi des formations d'accompagnement ?

Michel : Oui. En fait, c'est la FNEP qui organise ces formations-là. On va faire avec une École de Production qui est dans le numérique, Eden School. Ils vont nous refaire notre site internet. C'est moi, enfin, qui a repris le site internet qui est sous « wix » encore. Le nouveau site internet, justement, ils voulaient qu'on soit présent pour débriefer sur tout ce qui est dedans. Il faut qu'on puisse s'absenter. Qu'est-ce que j'en fais des jeunes ? C'est pas mes piliers qui vont faire tourner l'atelier. C'est pas possible. Là, mes machines fonctionnent et je savais que j'allais avoir quelqu'un pour visiter et m'interviewer, donc on prépare le travail. On dit : « si t'es coincé, tu commences ça ». Maël, il a commencé ses premières pièces et il savait que derrière il avait autre chose. On anticipe. On est tout le temps en train de préparer un nouveau travail.

E : Vous avez dit que l'an dernier que c'était la pire des années. Qu'est-ce qui fait la différence d'une année à l'autre ? Comment vous pouvez l'expliquer, si vous pouvez l'expliquer ?

Michel : Si, je l'explique très simplement.

E : Le fait que ça marche plus ou moins bien ou pas ?

Michel : C'est le pourcentage de gamins qui a envie de travailler parmi ceux qui n'ont pas envie de travailler. C'est juste ça. L'année d'avant, j'avais eu la meilleure des années. Là, je crois que je suis en train même de la battre. Après ma manière de travailler, c'est tout de suite quand on se rencontre, même si on s'est déjà aperçu l'an passé et qu'ils sont venus un peu travailler dans l'atelier, c'est que je passe une demi-journée à planter le décor : « j'attends ça de vous. Qu'est-ce que vous attendez de moi ? Moi, je crois ça de vous. Qu'est-ce que vous croyez de moi ? ». Ils osent tout dire : « vous êtes casse-couilles ». Comme ça, au moins, c'est du franco. L'année passée, ils m'ont entendu gueuler. Ils n'osaient pas monter. J'y arrivais plus, j'avais besoin qu'il y ait des jeunes qui ne soient plus dans cette section pour avancer. Ils m'ont tous dit : « vous n'arrêtez pas de gueuler ». Je l'ai pris en pleine de face, c'était mon... De toute façon, c'est ce que j'ai montré : « vous pouvez aller voir qui vous voulez ». Il y a même des jeunes qui m'ont demandé, ils ne voulaient pas monter avec moi l'année passée. Mon atelier était là-bas. Il a été déplacé. Ils n'osaient pas venir avec moi en deuxième année. Comme il y en avait trop en deuxième année, on en a placé en troisième année. Un troisième année est venu me voir. Patrick qui a une maman ultra « maman poule », qui est super protégé et quand on hausse à peine le ton... Il est venu me dire : « Denis, je veux venir avec vous ? » Ça m'a fait sourire : « pourquoi l'année passée tu ne voulais pas venir et cette année tu veux venir ? », « L'année passée, vous gueuliez tout le temps ». Heureusement, j'en avais de première année qui avaient bien accepté de venir avec moi en disant : « vous ne gueulez pas ». J'avais bien, à certains moments, gueulé, mais ils voyaient ce qu'il se passait. Heureusement, c'est eux aussi qui ont dit : « Denis, il faisait ça parce qu'il se passait ça, mais au moins nous on a appris ça, ça, ça... ». C'est eux qui donnent les réponses un petit peu à ma place. Mais quand il y a trop de jeunes... J'ai un dernier exemple. Il y avait un jeune, ses parents l'amenaient tous les matins et venaient le chercher tous les soirs. Il avait 19ans. Il était menacé de mort. Il s'est même fait kidnapper, un soir en rentrant de l'école. Voyez. Ce gamin était sorti du milieu scolaire. Il s'est fait attraper à vendre de la drogue. On l'accepte dans notre école en lui disant : « soit tu te mets à bosser, soit tu te mets pas à bosser. Viens visiter, viens passer un moment », « Ok, c'est bon. Je fonce avec vous. », « Ok, tu fonces avec nous, mais tu fonces ». Il a réussi à tenir une année plus ou moins et la deuxième année c'est un peu plus rigoureux, parce qu'il y a des pièces un peu plus rigoureuses. S'il est capable de vendre de la drogue, c'est qu'il n'est pas bête. S'il n'est pas bête, c'est qu'il est capable de ne pas être bête dans son boulot ». On essaye de lui apprendre des choses supplémentaires et c'est lui qui vous dit après : « mais je vous ai rien demandé ». Bon, voilà. C'est ça qui fait qu'on ne peut pas. Il faut sortir un fruit pourri quand il est dans un panier, sinon

il pourrit tous les autres. Faut oser. C'était ce qui a été très très dur les premières années. C'était un gamin à réorienter. On l'aide. On les a tous aidés. On se dit que c'est un échec, qu'on n'est pas arrivé... En même temps, après avoir bien réfléchi, on ne peut pas tous les faire rentrer dans l'entonnoir. La force de notre école c'est qu'on est une toute petite structure, qu'on est des anciens de l'école aussi et qu'on transmet des valeurs.

E : Vous fréquentez les autres maîtres professionnels dans autres Écoles de Production...

Michel : Il y a d'autres Écoles de Production qui ne fonctionnent pas bien en ce moment. Je ne tape pas du sucre...

E : Qu'est-ce qui fait ? C'est le côté familial et petite taille ?

Michel : Pas la petite taille. C'est les valeurs. Les valeurs, c'est montrer l'exemple. C'est, comme vous dites, combien de temps j'ai passé en dehors de mon travail. Dans tout ce que je fais, faut pas regarder ses heures, enfin faut regarder ses heures, mais autrement parce que sinon on a plus de vie de famille. C'est des petites choses comme ça. C'est montrer aux gamins comment on s'implique. C'est montrer le bon exemple. Vous avez vu les 3 panneaux.

E : Courageux, consciencieux, compétents.

Michel : C'est des valeurs comme ça. Le panneau est là depuis que je suis élève. C'est tout ça. Quand de nouveaux maîtres professionnels arrivent et qu'ils lisent dans le mot École de Production, il y a le mot « école » en premier et « production » en deuxième. Je suis d'accord, mais si on se dit qu'on va essayer de trouver de l'argent par des mécènes et lancer notre école, mais qu'on se met pas dans des réelles conditions d'entreprise, on ne va pas former des bonshommes qui savent travailler. Derrière, nous on nous a appris à taper dedans, à foncer, toutes ces valeurs-là. Peut-être qu'ils se croient venir à la retraite dans une École de Production, pour finir tranquillement, mais non ce n'est pas comme ça que ça marche. Il faut de l'implication. Il faut toutes ces choses-là. Je disais la confiance, faut pas fabriquer les pièces à la place de l'élève. Tout à l'heure, on a redémarré la machine. J'ai donné toutes les précautions à l'élève. Quand il a redémarré, j'avais une chance sur deux qu'il fasse une bêtise. Mais si je ne laisse pas cette chance, il ne grandit pas et ce n'est pas de la formation.

Entretien collectif

René : président et ancien directeur de l'école

CC : professeur de français

WW : professeur de mathématiques, en charge des questions de sécurité

HM : directeur du conseil d'administration de l'école

E : Cela fait 55 ans que vous êtes à l'École de Production ?

René : Oui, j'avais 14 ans. En 55 ans, il s'en passe des choses. J'ai fait mon apprentissage à l'école Boisard qui était rue Garibaldi, à Lyon dans le centre-ville. J'ai participé au déménagement. J'ai fait ma dernière année à Vaulx-en-Velin. J'ai fait le déménagement et puis il y avait quelqu'un : c'était le père Audibert.

E : Il était encore là pour le déménagement ?

René : Oui. Il est parti vers 1982, dans ces années-là. Puis, j'ai commencé à travailler. J'ai passé un BP, un brevet professionnel en cours du soir. Je repense à des choses comme ça. Je travaillais et de 6h à 9h, il y avait le cours du soir. Pendant 3 ans, j'ai fait ça. Après je suis parti au service militaire pendant 1 an. Quand je suis revenu, j'ai préparé le concours de professeur technique. Comme ça, parce que je voulais faire quelque chose. J'avais fait le BP. J'étais dans le coup. À ce moment-là, je passais souvent à l'école quand j'avais un moment. Un jour, il m'a dit : « j'ai besoin de quelqu'un. On va ouvrir une classe préprofessionnelle ». C'était déjà pour les élèves qui ne savaient pas trop où s'orienter. Il m'a demandé si je voulais venir m'en occuper. C'était en 1972. Et puis, en fait je travaillais dans une entreprise à Irigny ASMI. J'avais une bonne situation qui était évolutive. C'était une filiale de Renault. À l'époque, il y avait 1300 personnes. Je connaissais un peu de monde. Je faisais mon trou. Mais le père Audibert a dit : « j'ai besoin de quelqu'un ». Alors j'ai dit : « je viens ». C'était une classe sous contrat de l'Éducation nationale. C'est la seule dans tous les établissements.

E : C'est la classe de productique ?

René : Oui, elle a changé de nom plusieurs fois. C'était une classe d'adaptation. Je suis resté deux ans et j'ai dit : « ça va pas ». Je m'étais marié et j'avais un petit salaire. J'étais maître auxiliaire de troisième catégorie. C'était une misère par rapport à ce que je pouvais gagner dans l'industrie. Le père Audibert m'a dit : « si tu veux partir, tu pars. Il n'y a pas de souci ». Et puis lorsque j'ai dit que j'allais partir, le chef mécanique à Vaulx-en-Velin a dit : « tu ne pars pas toi, tu restes. On te propose la partie tournage ». Je suis resté. Après ça, il y a eu une évolution

dans la direction. Le père Audibert allait partir. Le responsable de la partie mécanique est devenu directeur et moi j'ai pris la place de chef des travaux. Je raconte comme ça. Et puis le temps a passé un petit peu. C'était l'époque où on avait le vent en poupe avec la région, qu'on a toujours. On est toujours reconnu. On avait commencé à ouvrir une école à Vaux, dans l'Ardèche. Ça marchait bien pour la région. C'était intéressant pour la région. On amenait des choses qui fonctionnaient. Un soir, Mr R. le directeur dit : « faut qu'on ouvre une autre école, je ne sais pas où, mais chacun réfléchit. On pourrait faire quelque chose ». DC avait ses parents dans la Loire, vers Roanne. C'est la campagne. Mme C était dans l'enseignement. Elle en a parlé au maire et le maire il dit : « c'est super ça ». On rencontre le maire de Saint-Just-en-Chevalet et c'est parti. Qui part pour s'en occuper ? C'était moi. On a fait 6 ans. Mais faute de moyens... C'était dur. On commençait à tourner et à être reconnu. On passait les examens chez nous, mais on manquait d'argent alors on a dit : « on ferme ».

E : Vous manquiez d'argent parce qu'il y avait pas assez de production ou pas assez d'aides de la région ?

René : Les aides de la région, elles étaient faibles par rapport aux autres. Il aurait fallu nous laisser du temps avec un budget par année pour commencer, avancer et s'étendre un peu. On avait de la mécanique et de la métallerie, mais là-bas c'est beaucoup le bois. Il fallait ouvrir pour le bois, mais faut aménager des locaux, trouver des machines et des enseignants et on a fermé. On a déposé le bilan. Je n'étais pas fier. Tous les élèves avaient quelque chose, c'était dans les écoles. Les profs je les ai aidés à trouver quelque chose. Il y avait que la secrétaire qui était de Saint-Just-en-Chevalet. Elle n'a rien eu. On a fermé. On a déposé le bilan. Le lendemain, il y avait les gens de la région chez moi qui me disaient faut rouvrir. J'ai dit : « non non non, je ne rouvre pas. J'ai tout arrêté et je vous ai demandé de faire un effort. Il fallait le faire avant qu'on casse tout ». À ce moment, René Jacquet, directeur à Gallium est venu 3 fois chez moi pour me dire : « Viens m'aider René ». Donc bon, je voulais faire autre chose. Il y avait des copains qui m'avaient proposé de reprendre leur entreprise, mais René était sympathique alors j'ai dit : « je viens un an ». Il avait un prof malade et un qui partait à la retraite. Alors je suis venu, mais j'y suis resté jusqu'à ma retraite. C'est un peu le schéma.

E : Le père Audibert, c'était quel type de personne ?

René : C'était un prêtre. C'était quelqu'un, un petit peu de noble à l'origine. Je ne sais pas si vous connaissez l'histoire de l'automobile. À Rochetaillée, il y a une voiture qui s'appelle « Audibert et Laviotte ». C'était son père. Je crois qu'il était ingénieur. Il aimait beaucoup la technologie, la technique. Il connaissait plein de choses. Il réparait sa voiture. C'était une

personnalité marquante parce que je me souviens que Mme Péret Hélène était prof de français ici. Mme Péret, elle est rentrée un peu après moi. On est devenus amis. À un moment, elle avait des difficultés avec des élèves pas faciles, donc elle va voir le père Audibert et il a dit : « faut faire avec ». Elle s'en est rappelée toute sa vie. Il fallait faire avec pour les tirer vers le haut. Après le père Audibert, c'est pas devenu un ami, mais presque pour moi. Il nous a mariés avec ma femme. Il a baptisé mes enfants. Il a fait la messe d'obsèques de mon père. Le père Audibert, c'est une grande grande personne qui brassait aussi beaucoup d'argent. L'école de Vaulx-en-Velin, c'était un gros truc. Parfois, il se rendait pas compte qu'il nous manquait 50 francs à la fin du mois pour finir. On avait de petits salaires. Bon, ça a évolué. Il est resté directeur jusqu'en 1981-1982.

E : Comment il est arrivé dans l'école ? Il ne l'a pas fondée ?

René : Non, c'est le père André.

E : Le père Audibert est arrivé à la suite du père André ?

René : Oui. Il y avait une fondation. La fondation Saint-Joseph qui regroupait des prêtres qui s'occupaient des Écoles de Production. Il y en avait une à V. [quartier], une à Saint-Rambert, il y a eu celle de la Giraudière. Tout au départ, c'était que des prêtres qui mettaient ça en route. Alors, c'est un peu compliqué. Je voulais vous amener un texte qu'un collègue de 85 ans a écrit. C'est une bible, il a connu le père André. Moi je n'ai pas connu. Il a connu le fondateur de l'école de la Giraudière. Il y en avait une aussi au Puit. Il connaissait tout ça.

E : Ce texte, je pourrais le lire ?

René : Je ne l'ai pas retrouvé. Je n'ai pas remis la main dessus. Mais c'est sur qu'il l'a. Moi je vous ai amené quelque chose de publicitaire. À une époque, c'était pour la taxe d'apprentissage d'un directeur qui n'est plus directeur maintenant. Ça peut peut-être vous servir. Il y a des dates, peu.

E : Il y a des photos en plus ?

René : Oui.

E : C'était un grand bâtiment. Je vois qu'il y avait des tenues pour aller à l'école.

René : Oui.

E : La formation des adultes, c'était 1976 ?

René : Oui, mais ça devait pas être... J'ai des difficultés avec les dates. À quelle époque Raymond Barre était ministre ? C'est dans ces années-là c'est Barre qui avait commencé à faire de la formation pour les gens en difficulté, les stages de remise à niveau, des choses comme ça. Nous, on a démarré très tôt dans ce truc-là. C'est pour ça que la région avait apprécié ce qu'on

faisait. Il y a une souplesse d'adaptation. On veut faire quelque chose, on le fait. C'est le fait d'être un petit peu indépendant.

E : Il y a le profil gravé.

René : Oui, en bois ou en métal peut-être.

E : Il avait une carrure. Il était comment avec les élèves ?

René : Dur. Très dur. Oui, oui, oui. Il y a eu une anecdote. Je sais plus si c'est lui ou un de ses successeurs à la rue Garibaldi. Ça reste un mot. Il y a un élève qui vient au bureau pour regarder la pendule. Alors le père ou le successeur demande : « qu'est-ce que tu fais ? ». Il répond : « je regarde l'heure ». Il répond : « oui c'est l'heure de t'en aller. Tu prends tes affaires et tu t'en vas, dehors ! ». C'est pour ça que je dis que c'était dur. Bon, peut-être que les élèves étaient difficiles à l'époque. On dit que les élèves sont difficiles aujourd'hui, mais je pense qu'il y a toujours eu des gens « difficiles », parce qu'il y avait de très bons gamins qui avaient le cœur sur les mains. Il se passe beaucoup de choses dans une vie. Il y a un moment, j'avais un élève. Je n'étais pas encore chef de travaux. Il était à la Cité de l'enfance à Bron. C'est un organisme pour les enfants plus ou moins abandonnés où les enfants ont des problèmes. Tous les jours, ce gamin est en retard. Alors on le faisait rattraper. On discute. Ce gamin dit : « monsieur, faut pas m'en vouloir ». C'est vrai qu'on commençait à 7h30 et fallait venir de Bron. Ce n'était pas... Il me dit : « ce n'est pas de faute, mais on se couche tard. Le matin les moniteurs ne nous réveillent pas, parce que eux aussi ils sont couchés ». Ce gamin, j'avais un bon souvenir parce qu'il travaillait et tout ça. Deux trois ans après, il devait avoir une vingtaine d'années. Le directeur me dit : « il faudrait que t'ailles au commissariat. Christian Berlaneau, il a fait des conneries et on voudrait retracer ce qu'il a fait dans sa vie et tout ça ». Je suis reçu par un commissaire, enfin je ne sais pas qui, un enquêteur. Je discute je dis : « ce gamin, c'était un bon gamin. Il était gentil. Il n'a pas eu de pot, il en a vu ». Il me regarde et me dit : « je suis content que vous me dites ça, car c'est le premier témoignage en sa faveur ». Tout le monde le cassait. Je peux en recroiser dans la rue. Eux, ils me reconnaissent. Moi pas toujours. J'étais encore en activité. J'habite Tour-de-Salvagny. Un soir, je passe par Auchan pour faire des courses. Sur le parking, il faisait tout noir et d'un coup j'entends : « René !! ». Je vois un grand tout gros et chauve qui dit : « tu te rappelles de moi ? ». Je dis que non. Il me dit : « tu m'as foutu dehors à Gallium ». Je dis : « ça y est, je vais en prendre plein la tronche ». Il me dit : « t'as bien fait parce que je n'étais pas fait pour travailler derrière une machine. Je suis chauffeur routier et ça me va bien. Je te remercie ». C'est marrant.

E : Comme quoi, ce n'est pas toujours ce qu'on pense qui est le mieux pour chacun.

René : Oui, enfin. C'est oui. C'est au fur et à mesure. Vous avez vu, les gens passent à l'atelier. Ils passent du temps avec les élèves. Ils passent du temps sur place, beaucoup de temps sur place. On connaît les gens et pas que simplement s'ils sont capables de faire une pièce. On les connaît différemment. Quand je reviens, parce que je reviens donner des cours, il y a des filles avec qui je discute. Elles sont super. Je trouve que c'est bien ce qu'elles font, même si elles ont des problèmes familiaux. Moi je m'en fous. Je suis là pour les aider. Je vais faire les courses, des petits transports pour les aider. Comme ça, Daniel me donne un ou deux élèves. Il sait pourquoi il me les donne. C'est pour que je discute avec eux. Après ils m'aiment bien, le vieux. Je peux passer dans l'atelier, tout le monde me dit bonjour. Je sais pas, c'est une grosse part de ma vie. J'y ai passé beaucoup de temps. C'est comme ça. Quand j'ai quitté Vaux-en-Chevalet, j'en avais gros sur la patate. On m'a dit : « viens, tu vas reprendre mon truc », et je suis revenu là parce que... On y croit.

E : C'est la première École de Production que je visite avec autant de bénévoles.

René : Oui, mais il faudrait qu'on en ait plus.

E : À Gallium, je comprends qu'il y a une histoire de bénévoles, mais on n'en parle pas.

René : Si vous allez à l'École de Production de Saint-Etienne, c'est encore autre chose. Eux, ils ont pratiquement tous les cours d'enseignements généraux assurés par des bénévoles, de façon très très individualisée. Le prof de français, il va en avoir 3-4. C'est quelqu'un qui est à la retraite. Il a du temps. Il vient et fait un cours. C'est différent. C'est plus de la réinsertion même s'ils vont jusqu'au diplôme. Ce sont de gens qui sont en panne.

E : C'est avec des jeunes ou des adultes ?

René : Ils ont quelques adultes, mais c'est une majorité de jeunes. C'est un peu particulier. Mais avec des gens... Il y a un monsieur qui est un retraité de l'Éducation nationale, un ancien inspecteur. C'est moi. J'essaye de dire, il y en a qui ne veulent pas faire du bénévolat parce qu'ils se sentent pas à la hauteur. Mais chacun peut apporter un petit bout. Une pierre. On a besoin de tout le monde. On n'a pas besoin que d'ingénieurs. Il en faut, mais quelqu'un qui vient et donne des exemples de ce qu'il fait, c'est déjà beaucoup pour les jeunes. Tout le monde sait poser des tableaux ou faire de la peinture. Si on peut mutualiser un peu tout ça. Je ne sais pas. Je fais partie d'un club de voiture ancienne, il y a de tous les niveaux. Chacun est capable de quelque chose. Certains sont super doués en informatique. Ils nous font des super pages Facebook. Moi je ne sais pas faire. Il faut ressouder quelque chose et tourner un bout d'axe, je sais faire et j'ai les outils. Chacun est capable. On a chacun un itinéraire qui peut servir. Moi j'en sais rien, mais si on dit ça y est, on y va. Dans l'atelier, c'est un peu comme ça. Les jeunes

qui s'occupent des premières années, ils sont vachement bien. Il y en a un que j'ai eu comme élève. Je dis : « il faudra que je vienne te faire voir comment ça marche ». C'est des machines anciennes, mais moi je les ai connues. Voilà, c'est pour ça que je dis que chacun peut apporter quelque chose. Il y a des anciens élèves réparateurs de machine. Quand on est en panne, il faut qu'ils viennent. C'est ce que je voudrais. C'est pour ça que je fais partie du conseil d'administration et tout ça. C'est pour que de temps en temps, je l'ouvre un petit peu. Il faut que je dise ce que je pense, c'est normal.

E : Quel est le rôle du conseil d'administration pour l'École de Production ?

René : Le directeur gère les problèmes à chaque instant de tous les jours. Le fonctionnement par rapport aux travaux que l'on a. Si on en a pas assez, il va en chercher davantage. Le conseil d'administration, il est plus là pour donner les grandes directives. S'occuper, par exemple, si on est reconnu d'utilité publique, un truc comme ça. Ce n'est pas Daniel, un directeur, qui peut s'en occuper. C'est le conseil d'administration ou la FNEP. C'est monsieur H., ça c'est quelqu'un de bénévole depuis 20 ans à Gallium. Il était dans les ministères, il était ministre du Travail. Ça c'est des gens qui apportent quelque chose de plus haut, qui essayent de tirer. Si on n'avait pas de conseil d'administration, il y en a qui dormiraient. Je pense à quelqu'un, un papy. Il est plus vieux que moi. Ce monsieur, je l'admire. Il a plus de 80 ans. Il vient de loin. À l'origine de l'école, il avait une belle entreprise à Lyon. Il a donné des sous et il a donné des machines. Il a aidé. Pour moi, il a toujours le droit de venir voir ce que ça devient depuis qu'il a commencé. C'est dans ce sens-là. Dans le conseil d'administration, il y a les jeunes anciens. Ce sont de gars qui n'ont pas 30 ans. Ils ont vécu leur apprentissage. Ils sont là. Quand on dit : « Xavier, il va s'en aller », et bien c'est bien parce que des fois on n'aurait pas pu faire mieux. C'est pour donner un avis qui n'est pas que celui du directeur, qui peut être critiqué. Mais si on veut que l'école avance et continue, il faut prendre des décisions. On essaye. Le président actuel, Henri Morel il passe beaucoup de temps ici. Il va s'en aller, car lui aussi il a vieilli. Il a fait la construction. Tous les jours, il était là. Il va se retirer. On a potentiellement quelqu'un potentiellement capable de reprendre. Je lui dis l'autre jour : « si tu as besoin, je reviendrais ». Il me dit : « c'est bien qu'on vieillisse notre conseil d'administration ». C'est bien qu'il y est des gens pas simplement pour leur carte de visite. Ce sont des gens qui y croient pour les élèves, pour tous les jeunes, tous ce qu'on apporte. Même si ce n'est pas toujours ce qu'on souhaite. On peut toujours faire mieux. Comment faire mieux ? Justement, il ne faut pas s'enfermer et acheter de la ferraille. Il faut avoir une vision plus détachée.

E : Le conseil d'administration est là pour ouvrir l'école et pour son avenir. Il est là pour aider le directeur à prendre des décisions ?

René : C'est très bien le conseil d'administration. Quand on embauche quelqu'un par affinité ou n'importe quoi, il pourrait dire à sa fille de venir, mais le conseil peut dire non. Ça permet d'avoir une barrière avec des gens qui ne sont pas salariés.

E : Est-ce que ça arrive des tensions entre un conseil d'administration et un directeur ?

René : Oui, mais, oui oui. Monsieur H. par exemple, il dit à DC : « pour vendredi, il faut que tu fasses le bilan ». Il dit : « non, parce que je n'ai pas que ça à faire ». Il va le faire quand même. C'est des tensions. C'est ça, mais après c'est pour le bien de tout le monde. C'est pour le bien de l'école.

E : Par rapport à l'histoire, au début c'était la fondation Saint Joseph. C'étaient les prêtres qui ouvraient les écoles. Après ils ont passé la main à des civils. Comment ça s'est passé ?

René : La fondation, je sais pas si elle existe toujours. Il y a 2-3 ans elle existait encore, mais inactive, car il y avait plus de curés. Par exemple, quand le père Audibert est parti... Les prêtres on en manque. Il y avait pas de relève. C'est pour ça qu'on a pris quelqu'un sur place pour remplacer le directeur. Un laïc. Vous avez peut-être entendu parler à Viuz-en-Sallaz, ECAUT c'était l'abbé Doche. Un curé avec une grande barbe, un personnage. L'abbé Doche, il s'est battu pour que son école avance. Après, c'est une sœur qui a pris la direction. Très très ferme, Anne-Marie. Eux, ils ont eu des tensions avec l'ensemble de la FNEP ou la région ou je ne sais pas quoi. À chaque fois, il disait : « la providence y pourvoira ». Donc, ils ont trouvé des fonds, des bienfaiteurs. Ils font de l'automobile. Ils ont fait de très très belles voitures. Une Rolls... Non, mais voilà, très belles voitures. Quand c'était le moment de payer, par exemple c'était 30 000 euros, le propriétaire disait : « non, non, ce que vous avez fait, il y en a pour 60 000 euros ». Eux, c'était toujours comme ça. Ils s'en sont toujours sortis. Ils avaient des bienfaiteurs. Maintenant, L'abbé Doche est parti et Anne-Marie aussi. Maintenant, c'est un laïc qui est là. Il y a plus assez de religieux. Ils sont appelés à d'autres tâches.

E : Quand on rentre dans l'école, on sent que ce n'est pas une école religieuse.

René : Si vous allez à Viuz-en-Sallaz, vous verriez que c'est une école où l'on fait la prière le matin. C'est peut-être la seule. C'est la sœur Anne-Marie qui tenait. Je pense que le jour... Elle vient toujours au conseil d'administration. Le jour où elle va disparaître, ce sera une fois par semaine puis une fois par mois. C'est aussi difficile parce qu'à Vaulx-en-Velin, il y avait la prière le matin dans les années 1965. Ça s'est estompé petit à petit. Ici, le curé qui a ouvert

l'école, c'était le père André. Tout le monde était un peu marginal et quand on lui parlait de la messe il disait : « foutez-moi la paix c'est du théâtre ça ». Il la faisait parce que...

Interruption de MC, professeur de français

E : Ils n'étaient pas conventionnels.

René : non, complètement. C'était quelqu'un.

Interruption d'un professeur de mathématiques (WW)

René : Tu l'as connu toi le père André ?

WW : Non malheureusement, je ne l'ai pas connu. J'ai intégré l'équipe un ou deux ans après son décès.

René : Le père André en maison de retraite, il venait en Smart. Il faisait les courses. C'était folklorique parce que des fois il se perdait. Lui, c'était vraiment son truc, son école qu'il avait fondée. À un moment, il ne pouvait plus conduire alors on allait le chercher pour une demi-journée. Il venait et il classait les boulons ou il faisait l'inventaire. Jusque tant qu'il a pu, il est venu. C'était tout pour lui. Les écoles c'était « ah ».

WW : Oui, Daniel nous racontait des trucs sur le père André. C'est délirant. Un jour, en été, il est venu pour faire un truc. À un moment, Daniel le cherchait et l'appelle. Il lève les yeux et le père André était en équilibre sur une poutre à poil. Apparemment, il était naturiste. Il était à poil en équilibre, un pinceau à la main en train de peindre les poutres. Sans aucune sécurité, rien. Il se tenait d'une main et il peignait de l'autre. Il avait 70 ans déjà. Au secours.

René : Oui, c'est vrai.

WW : J'aurais adoré le connaître. C'était un numéro. C'était quelqu'un qui valait le coup.

René : Tu sais, quand c'était les débuts de l'informatique, il a eu un des premiers ordinateurs dans le coin. C'est un Apple. C'était pas évident de s'en sortir. Il y avait trop de bruit la journée, alors il travaillait le soir. Il avait un bureau. Maintenant, c'est le bureau des profs des premières années. Donc le soir, il se mettait à l'informatique puis il s'endormait. Le matin, les moniteurs quand ils arrivaient, il le trouvait à dormir sur le bureau. Alors ils disaient : « père André, allez dormir un moment dans votre chambre ».

CC : Il y a une salle, c'est là où il habitait ?

René : Oui.

WW : C'était sa « cellule ».

René : L'histoire, c'était que la petite maison où vous faites les cours, c'était la maison de ses parents. Ses parents habitaient Saint-Etienne. Quand il est devenu directeur, ils sont venus habiter ici. C'était leur maison. À un moment le père André il en a fait don.

WW : C'est un truc de fou. Le père André il me fait penser un peu à l'Abbé Pierre.

René : Oui.

WW : C'est la même veine, de vrais ecclésiastiques comme pour moi on doit être ecclésiastique. Les autres venaient. C'est pas le Vatican. Pour moi, c'est pas ça la religion. Désolé si vous êtes pratiquant. Pour moi la religion... C'est pour ça que je suis agnostique depuis des années, depuis que je suis enfant, parce que je n'ai plus aucun respect pour la manière dont la religion catholique se pratique. Pour moi, c'est pas ça. Ça oui, le père André, l'abbé Pierre. Mon père connaissait l'abbé Pierre puisqu'il était en 1959 quand il a fait son premier...

CC : 1954.

WW : 1954 alors, quand il a fait son premier... Il faisait partie de l'équipe en 1954 sur les premiers logements. Mon père en faisait partie. Il était jeune, un gamin. Il a travaillé à ce truc-là. C'était une fierté.

René : Tu as vu les voyages que le père André organisait ?

WW : Oui, j'ai même vu les photos. Las Vegas.

René : Plusieurs fois, Henri Morel a été avec eux avec plein de combines. Il partait d'ici avec un J7. D'un coup, il partait de Vaulx-en-Velin. Ils montaient à Paris parce que c'était moins cher. Des histoires de fous.

WW : Ils se faisaient loger par des sœurs là-bas d'une congrégation. Bon apparemment, il aimait bien s'entourer de jolies femmes. Les jolies jeunes filles. Après, je pense que c'était en tout bien tout honneur et puis elles étaient majeures. Et puis bon voilà, ça ne me choque pas. C'est rigolo.

René : Le premier voyage qu'il a fait c'était avec une B14, une voiture de 1929 au Cap Nord. Avec 5 ou 6 élèves, la folie. Il est reparti après avec. Tous les élèves jusqu'à il y a quelques années, ils y allaient. Il a été au Cap Nord je ne sais pas combien de fois. Il s'arrêtait à tel endroit et tout ça, et tout le monde raconte plein... Un coup, ils ont cassé un moteur. Ils ont changé le piston et voilà.

WW : C'était spécial.

René : Tous ceux qui reviennent, les anciens, ils sont marqués par les personnages, par ce qu'ils ont vu.

WW : Ça s'est perdu un peu ça. Parce que les moyens financiers ne le permettent plus, parce que les règles de sécurité aujourd'hui... C'est compliqué. Les décharges de tout.

René : Oui. Maintenant il y a des trucs que le père André a faits. On peut dire qu'il était fou. Quand il partait au Cap Nord avec le Citroën, ça roulait à 70 km/h. Il partait à minuit et tant

qu'il n'avait pas fait 1000 km, il ne s'arrêtait pas. Maintenant, les parents ils le prennent dans un coin et ils le castignent. C'est pas possible ça. Vous allez me tuer mon petit.

WW : Oui, c'est toutes les décharges. Après quand on regarde avec des gamins... J'ai fait des trucs qu'aujourd'hui les parents crieraient. On a tous fait des choses. On a fait des conneries. Quand j'étais gamin, je suis parti dans les bois avec un pote crapahuter sans équipement, on a couché comme ça dans une grotte. On a juste dit aux parents : "on va se balader, on revient demain". Maintenant, on fait ça, t'as le plan ORSEC, t'as des recherches. C'est ça, même moi, mon fils serait parti comme ça je m'inquiétera. Il y avait pas les mêmes dangers que maintenant. Il y a toutes les photos en haut dans la salle père André. C'est une petite salle où il y a l'imprimante 3D.

E : C'est tellement énorme que c'est compliqué d'avoir un tour d'horizon exhaustif.

WW : C'est ce qui fait la particularité de l'École de Production en elle-même. C'est le côté familial et attachant. Moi j'étais pas du tout dans ce truc-là, j'ai fait de l'alternance pendant 18 ans avant d'être dans l'école. Avant j'en avais une image. Une image de jeunes hyper pro quand ils sortaient, mais pas bon en maths ni en physique. Je ne comprenais pas la raison. Depuis que je rentré dans l'école, j'ai adopté le type de l'école. Il est intelligent. On s'en fout qu'il ne soit pas bon, qu'il n'arrive pas à faire les dérivées. C'est pas des physiciens ni des mathématiciens ni qui vont écrire un livre.

René : Même s'ils sont capables de le faire.

WW : C'est pas ce qu'on attend d'eux.

CC : Un minimum de culture aussi.

WW : Si on arrive à le stimuler pour qu'il ait envie d'apprendre choses, on a tout gagné. Ryan, ce gamin était perdu quand il est arrivé. Si on l'avait laissé dans un cycle standard scolaire aujourd'hui, il aurait été viré de tous les établissements, il serait dans une cité à dealer de la drogue. Parce qu'il aurait rien d'autre à foutre. J'arrête pas de le charrier et de lui tenir le pied, mais il aime ça. Il sent qu'on s'intéresse à lui pour ce que qu'il est et pas pour les conneries qu'il fait. On a tout gagné.

René : Moi ce que j'admire un petit peu... Toi tu es arrivé comme ça parce qu'il y avait besoin de quelqu'un.

WW : On se connaissait par ouï-dire, par copains interposés parce qu'on avait entendu parler de chacun.

René : Maintenant, quand j'entends ton attachement à l'école c'est...

WW : À tel point que j'ai abandonné des heures de cours plus lucratives pour venir travailler ici sur la partie qualité-sécurité. Psychologiquement et humainement, je préfère ça pour moi. Je fais pas « travailler pour l'argent ». Je veux faire un truc qui me plaît et qui me motive. Ça, c'est ce qui me motive. Agnès m'a demandé si autrefois si je voulais à moyen terme, si je voulais faire ça dans d'autres Écoles de Production. Moi oui. Je finis ce que j'ai à faire ici. Mais l'année prochaine oui, pour aller aider les autres écoles de production qui se montent, pour les assister pour la mise en conformité.

E : À . C. ?

René : Oui, la secrétaire.

CC : Ça fait trois mois que je suis ici. Je suis arrivé ici en septembre. Je découvre l'ambiance des Écoles de Production. J'étais dans un lycée pro lambda. Mais on n'a pas effectivement cette ambiance familiale qu'on peut retrouver il y a une autre ambiance.

WW : Même les gamins.

CC : Ce qui m'interpelle aussi c'est que tout est gratuit pour les gamins. Offrir cette chance pour des gamins qui, dans un milieu scolaire, ne s'en sortent pas. C'est terrible. On leur donne à disposition, en contrepartie de certaines choses comme le respect la ponctualité, les règles de vie quoi, des savoir-être et des savoir-faire et c'est important aussi.

René : Comme cette année, il y a eu la remise de diplôme qui s'est fait à la mairie du 9^{ème}. Quand moi j'étais spectateur, je voyais les gamins qui avaient leur diplôme qui faisaient la bise aux profs. C'est une façon de leur dire merci.

WW : On a ça ici. Ça fait des années que je ne l'avais pas vécu ici. Des élèves qui viennent me voir à la fin pour me dire : « merci de tout ce que vous avez fait pour nous, de vous être battu pour moi ».

CC : Ça dépend.

XX : Oui, mais ici beaucoup. On se bat pour eux.

René : On ne les laisse pas tomber.

WW : On se bat pour eux. On les laisse pas tomber. C'est fort.

CC : D'ailleurs, on va aller les former.

Départ de WW et de MC

René : Pour vous ça doit faire drôle de vivre ça et c'est pas qu'un témoignage.

E : En [département du grand Ouest], on fait des écoles qui ont deux trois ans d'existence. C'est différent d'ici. C'est pas la même atmosphère. Il y a des similarités même si c'est pas la même tradition.

René : Oui, ils n'ont pas de passé. Ils font construire. On s'appuie sur des références, enfin je pense.

E : On sent que le passé structure des choses ici. On passe d'un modèle historique, implanté à de nouvelles écoles qui partent d'un modèle pour reconstruire une histoire.

René : Oui. Je pense que quand on construit quelque chose comme ça, c'est que ce qu'il y a en place ne fonctionne pas. Quand quelque chose ne fonctionne pas, on va sortir le gamin pour leur donner une autre chance. Ça reste des écoles familiales. Ce n'est pas le truc avec 1000 personnes, on se connaît tous plus ou moins.

E : Ça se sentait avec les enseignants. Ils le découvrent en arrivant, sinon ils ne mettraient pas le terme.

René : Après ça correspond à une vision. Comme le prof de maths, je suis venu là par hasard pour dépanner, il s'est attaché aux élèves et à la méthode. C'est vrai qu'il a laissé tomber des heures ailleurs. Il était plus payé... Mais pour lui, pour son enrichissement. Il y a pas que le pognon, ça compte, mais bon voilà. Et puis, le prof de maths ça fait deux ou trois ans qu'au mois de juin-juillet, prépare le repas de fin d'année. Un coup, il a fait paella. Il a fait plein de choses, dont une partie traiteur. Je crois pas qu'il soit payé pour ça. C'est une manière de dire au revoir aux gamins qui s'en vont. Oui. Je ne veux pas dire qu'ailleurs il n'y a pas de choses aussi bien. On avait des collègues qui allaient dans un lycée public qui venaient et qui nous invitaient. On peut regarder ce qu'il y a de bien ailleurs et faire aussi bien. On a toujours eu... Il y a un moment, les écoles privées chez les curés... On était mal vu. Parce que les curés, ils ne sont pas aimés partout. Après, on a fait voir qu'on était capable de faire quelque chose. Quand moi j'ai présenté des sujets de CAP, on s'appliquait, car on voulait pas avoir de reproches. Ils n'avaient pas tous les mêmes moyens que nous alors ils disaient : « moi ça m'intéresse ». Il y a des échanges alors après on était amis, et même à la correction on me demandait : « qu'est-ce que tu en penses ? ». C'est valorisant.

E : Le système public vous a intégré peu à peu dans son fonctionnement ?

René : Oui, tout à fait. Si, si, mais ça se fait pas comme ça. Chacun veut garder ce qu'il a. Quand on présentait un sujet, ça ne m'a jamais rien rapporté, alors que ça donnait des points d'avance. Alors ils critiquaient parce que ça leur allait de pas être retenus, mais c'est comme ça. Il y a des jeunes qui sont venus m'apporter beaucoup, des anciens aussi, mais surtout des jeunes. Certains sont venus me demander des machines parce qu'ils savaient pas faire et il y a des choses que je ne savais pas faire et les jeunes m'expliquaient. Je m'en suis vu.

E : C'est une sacrée histoire. Il y a des valeurs portées par chacun, cette notion d'échange et d'écoute.

René : Oui, et puis, je pense que les gens sont responsables, mais c'est pas parce que c'est pas mon élève que je ne vais pas lui dire s'il fait quelque chose qui ne va pas. Chacun participe ou alors il ira voir le collègue.

E : Ça dialogue entre les enseignants ?

René : Oui, on s'aide. Il y a des commandes, du travail. Tu peux pas me donner un coup de main ? On le fait, c'est comme ça. C'est l'image de l'école par un tel ou un tel. On laisse pas quelqu'un s'enterrer. C'est important ça.

E : Est-ce que vous êtes allé dans de nouvelles écoles pour les aider, pour des audits ?

René : Je suis allé un coup à l'ELAG à Grenoble avec Hélène Perret, la prof de français. C'était quelqu'un qui avait été mis en place. Françoise Romero prenait la place d'un directeur qui était en place depuis de nombreuses années. Quand elle était directrice, les profs étaient un peu macho. Ils disaient : « elle nous fait chier un peu Françoise ». Alors on a été faire un audit avec Hélène, sympa, gentil. Ça a remis les pendules à l'heure, mais on a dit ce qu'on pensait, ce qu'on avait observé par rapport à ici et à Vaulx-en-Velin. On a participé. On nous a remerciés et puis voilà. On a filé un petit coup de main.

E : Qu'est-ce que vous regardiez quand vous êtes arrivés dans l'école ?

René : En fait, on a dialogué avec les gens. Justement, ils ne mutualisaient pas assez leurs compétences, leur savoir-faire. Avant, le directeur dirigeait tout. Ça passait et Françoise ne disait plus rien. Elle était plus jeune que les anciens profs qui étaient rentrés bien avant elle. Alors pourquoi on fait comme ça ? Pourquoi changer ? Mais parce que la vie évolue, faut accepter. On avait fait ressortir ça. Françoise, c'est quelqu'un de bien. Je l'aimais bien.

E : C'était une maître-pro avant ?

René : Non. Elle était secrétaire. Elle était dans le secrétariat. Enfin comptabilité-gestion.

E : Elle était pas du métier.

René : Non. Il a fallu trouver un chef de travaux pour faire les devis, les commandes, les machines... Il était obligé. Elle était obligée de faire confiance.

E : Un chef de travaux c'est comme un chef d'atelier ?

René : C'est un peu différent dans le sens où il est là pour remplacer le directeur, le chef de travaux. S'il y a une réunion et que directeur peut pas y assister, c'est au chef de travaux d'y aller.

E : Il n'y en a pas dans toutes les écoles ?

René : Non. C'est relativement proche. C'est-à-dire comme Boisard, il y a un responsable en menuiserie, mécanique auto et métallerie.

E : Ils n'ont pas un chef de travaux en plus au-dessus ?

René : Oui.

E : Elle avait un chef de travaux parce qu'elle n'était pas du métier.

René : Oui, elle n'était pas compétente.

E : Pour les machines.

René : Oui. Pour faire les devis.

E : Il y a cette partie métier importante.

René : Oui. C'est ça.

E : Les directeurs ne sont pas toujours du métier.

René : Non, comme Françoise à Vaulx-en-Velin. Je sais pas.

E : C'était un ingénieur de l'ICAM avant ?

René : Bon, c'est pas forcément quelqu'un du métier, comme à la Giraudière où il y a métal et bois. C'est des métiers différents. C'est bien normal qu'il y est quelqu'un à la tête de l'atelier quoi. Même s'il faut travailler la main dans la main, c'est normal. Il y a l'école du bois à Cormaranche. C'était aussi une dame. Maintenant, c'est un monsieur de l'atelier parce qu'elle est partie à la retraite. Elle a été 20 ou 25 ans directrice. Elle était pas du tout du métier de scieur, mais bon. Elle a appris aussi des choses. On apprend tous les jours. Moi, j'apprends encore aujourd'hui. On ne sait pas tout. Vous devez rencontrer parfois des malheureux et des heureux dans ce qu'ils font. Ils sont fiers. C'est important pour le pays. C'est pas toujours négatif, enfin je pense. Sinon ça peut pas marcher, ça marche pas.

E : Ce côté "fier", c'est spécifique aux Écoles de Production ou c'est propre à chacun ?

René : C'est propre à chacun. On peut le vivre ailleurs. J'avais des collègues de l'Éducation nationale qui étaient aussi fiers que moi de ce qu'ils faisaient. C'était pas facile. Ils faisaient avec ce qu'ils avaient. Ils bavaient parfois avec ce qu'on avait. La nouvelle machine, c'est nous qui l'avions, mais on avait transpiré. Mais si on pouvait leur filer un coup de main... Il y avait des gens de l'Éducation nationale qui sont venus quand on a eu les premières machines 3D, parce qu'ils étaient meilleurs que nous et demain on les aidera pour autre chose.

HM arrive

HM : Bonjour, Henri Morel, président de l'association et du conseil d'administration. J'ai retrouvé en cherchant ce matin...

René : C'est la fondation Saint Joseph. Je mélange aussi. Henri c'est aussi une bible. Je sais plus quand ça vient la fondation Saint-Joseph.

HM : Ça vient après.

René : C'est la fondation qui a géré les prêtres qui se sont occupés des écoles.

HM : C'est le curé à la Guillotière. J'ai le bouquin du patronage de l'époque. Ça a commencé par un patronage.

René : C'est vrai, le patronage oui.

HM : Le patronage, c'est les prêtres qui, pour occuper les gamins de leur paroisse et du quartier, les réunissaient pour jouer ou pour des tas d'activité. Il n'y avait pas la télé. Le père Boisard avait créé un patronage dans paroisse et pour donner du boulot aux gamins. Ça s'appelait « La petite société de la Sainte Famille » ou un truc comme ça. Après, l'évêque lui a mis des curés pour l'aider. Après, il a créé une congrégation « Saint Joseph Artisans ». C'était pour pouvoir s'occuper de ces prêtres qui étaient avec lui, prêtres qu'il a envoyé ici, à V. [quartier] à la Giraudière et avant rue de l'Industrie.

René : Oui, le père Camus.

HM : Il l'a envoyé un peu partout. Dans cette fondation Saint Joseph Artisan, il y avait un autre prêtre, le père Lamache. Il s'entendait pas du tout avec lui. Le père Lamache a quitté Saint Joseph Artisan pour créer une UCO. Une autre école en parallèle, mais il y avait pas de concurrence. L'école du père Boisard était faite pour les élèves en difficulté alors que le père Lamache a créé une école pour l'élite.

René : Et c'est toujours.

HM : Oui, enfin moins maintenant.

E : Elle existe encore ?

René : Oui, elle fonctionne bien.

HM : Oui, c'était une école technique à l'origine aussi une École de Production. J'ai été ancien élève. J'ai encore le projet de l'école. Je me souviens c'était former les élites pour l'industrie et les cadres pour l'industrie. Il y avait un concours d'entrée alors que dans nos écoles on prend à peu près tout le monde qui se présente. Lamache, l'année où je suis rentré on était 400 au concours d'entrée. Il en prenait 25. Deux jours de concours. Je m'en rappelle encore. C'est rude. Maintenant moins, ils ont signé un contrat avec l'État.

René : D'association.

HM : Oui, un contrat d'association. En tout cas Saint Joseph Artisan, la congrégation a été dissoute en 2004.

René : Je disais 3 ans moi.

E : Oui, c'est récent. Du coup, elle avait une existence.

HM : Oui, loi 1901. Le dernier prêtre supérieur de cette congrégation, c'était le père Pierre Audibert. Voyant qu'il y avait plus de prêtres, il avait recruté des laïcs. Des laïcs dans une association qui s'appelait « Fondateur abbé Boisard » et qui a cessé aussi en 2004.

E : Ça a été remplacé ?

HM : Ça n'a pas été remplacé. Ça a été transféré à une autre association l'« AURAEP », soit le groupement des écoles.

E : Cette école fondée par le père Lamache, c'était une École de Production ?

HM : Oui et c'était le même fonctionnement.

E : Aujourd'hui, c'est toujours ce fonctionnement ou c'est passé lycée pro ?

HM : C'est passé lycée pro complètement. Une petite part, une toute petite part de production réelle, minime par rapport à ce qu'on faisait nous.

René : Garder une part de production, ça veut dire aussi qu'on garde le contact avec l'industriel pour aussi bien percevoir la taxe d'apprentissage. C'est bien d'être fournisseur, ça en fait partie. Il y a par contre quelque chose de formidable à l'école de Lamache, c'est une association d'anciens élèves. C'est une association qui est costaud, qui vit. Si quelqu'un a besoin de quelque chose, il va s'adresser à quelqu'un et il va avoir un coup de main.

E : Et il n'y a pas ça dans les Écoles de Production ?

HM : Moins.

René : Moins. Il fonctionne pas beaucoup.

HM : À la Giraudière, ça fonctionne. Ça redémarre. Ça a été remis en route. Nous on sait pas bien faire. On est pas trop préoccupé pour l'instant. On pourrait, mais dès le départ de l'association de Lamache, ça a été bien structuré et mis en place. À la dernière assemblée générale, on était 1 000.

E : C'est vraiment vivant.

René : C'est une carte de visite.

HM : Il y a des salariés. Il y a des bureaux de l'association. Il y a une commission de l'emploi qui se réunit toutes les semaines. Ils se vantaient il y a pas si longtemps de ne jamais avoir laissé un élève au chômage plus de 24h.

E : Une commission d'emploi ?

HM : Pour voir les offres. On a un bulletin qui paraît trois fois par an avec les nouvelles des anciens et tout. Ils ont de la production, mais quand j'étais élève, c'était comme ici. À partir du

moment où ils ont signé le contrat d'association, c'est que ça réduit considérablement le nombre d'heures en atelier. Vous pouvez plus assurer la production et tenir des délais aussi courts que dans notre cas. Quand un élève a 8 heures de production, c'est-à-dire qu'il va se passer 8 jours de vide s'il y a des vacances. Il va se passer 3 semaines. Le client va pas tenir. Encore un client particulier, il sait que les délais sont longs, mais quand c'est industriel, on ne peut pas.

E : C'est pas concurrentiel ?

René : Il y avait une entreprise à Lyon qui faisait pour les maraichers et tout ça. Toutes les pièces étaient faites à Lamache. C'était une haute technicité et un savoir-faire à Lamache.

HM : Dans ma partie, on peut appeler ça des œuvres d'art. Boisard a travaillé aussi pour Fourvière, pour la basilique. Il y a beaucoup de choses faites par les élèves.

E : Et vous, comment êtes-vous arrivé dans les Écoles de Production ?

HM : Je suis arrivé par deux canaux qui sont regroupés en même temps. J'étais prof dans un collège d'Écully où le directeur d'ici, le père André, venait déjeuner 1 fois par semaine avec nous, avec les profs. Un jour, le père André dit : « j'ai besoin d'un prof de maths ». J'ai dit : « si vous voulez, pour vous dépanner, je veux bien faire des cours de maths, mais tôt le matin ». Je venais ici à 7h30. Après, je partais au collège faire mon service normal. Et puis, le collège cherchait à ouvrir un atelier pour pouvoir faire, à l'époque, le banc d'essai des CP PME. À l'époque le directeur, le père André, avait accepté de nous louer un atelier ici. Alors je venais travailler ici avec mes élèves. Parallèlement à ce collège, je suis devenu formateur de profs. J'ai arrêté d'enseigner au collège. J'avais besoin de lieux pour faire mes stages. Je me suis naturellement adressé à Boisard, Vaulx-en-Velin, la Giraudière, mais pas ici. J'allais dans les Écoles de Production pour ce stage enseignant.

E : Les enseignants découvraient l'école et faisaient leur formation en même temps ?

HM : Oui.

E : Vous étiez prof de maths ?

HM : J'étais prof de didactique des sciences et formateur de technologie.

E : Vous avez gardé un lien avec la matière et la fabrication.

René : Il sait de quoi il parle.

HM : Je ne suis pas tout à fait en terrain inconnu.

René : C'est important.

HM : C'est comme ça que j'ai découvert les Écoles de Production. C'est là que le père Audibert m'a repéré. Il m'a fait rentrer aux « Fondateurs abbé Boisard ».

René : Pour moi, le père Audibert c'est quelqu'un qui savait. Il avait une vision.

HM : Oui, une vision sur le futur. Importante. Je suis rentré aux « Fondateurs abbé Boisard » et le père André a constitué l'association. Là je suis rentré à l'association. Quand le président Paul Roland a été dans l'obligation de quitter la présidence, car il était alumni lui-même, c'est là que j'ai été président.

René : Et t'as fait du bon boulot.

HM : C'est pas l'avis de tout le monde.

René : Oui, mais c'est pas ça. C'est madame. Elle me disait le conseil d'administration, à quoi il sert ?

HM : Le conseil d'administration, c'est l'employeur. En fait, j'exerce par délégation toutes prérogatives des patrons.

René : Et la responsabilité.

HM : Et les responsabilités qui vont avec.

E : Ça ne pose pas la même manière de prendre les décisions.

HM : Oui, d'avoir une vision pour l'avenir. Ce qu'on veut comme projet.

René : Oui. C'est ce que je disais. Le directeur, il est là tous les jours.

HM : Il participe à l'élaboration du projet. Il est chargé au quotidien de gérer ça, mais la responsabilité de la ligne directrice... C'est pas le directeur qui a cherché les fonds pour construire. C'est pas son boulot.

E : Je pensais que le conseil d'administration, c'était un rôle de conseil.

HM : Il a un rôle de gestionnaire. S'il faut embaucher ou licencier, c'est le conseil d'administration ou le président par délégation. Il fixe le salaire. Il décide s'il y a une prime de fin d'année, des investissements : est-ce qu'on achète une machine ou pas. Bien sûr, c'est le directeur qui dit j'ai besoin de ça et de ci. Après on discute.

René : Oui. Il faut pas que ce soit qu'une envie. Il faut que ça corresponde par rapport à l'enseignement, à la technologie, ne pas se laisser manger, ne pas prendre du retard sur l'avancée technologique.

E : Oui, il faut que ça corresponde.

HM : L'exemple à Gallium, on a décidé il y a deux ans d'ouvrir des additives, c'est-à-dire des imprimantes 3D. Mais il y a un an, j'ai dit : « non, on met en stand-by, car on n'a pas de visions suffisantes dans la rentabilité et dans l'avenir ». Le projet n'est pas abandonné, mais c'est le rôle du conseil d'administration.

E : Oui, se recentrer quand c'est nécessaire.

HM : Voilà.

E : Du coup, c'est le conseil d'administration qui choisit. Si j'ai bien compris, vous allez laisser la présidence, c'est le conseil qui élit ?

HM : L'assemblée générale va élire les membres du CA.

E : Il y a un renouvellement ?

HM : Il y a un renouvellement tous les trois ans. On est élu pour 3 ans par tiers, on est renouvelé. Le conseil d'administration se réunit et élit le bureau : président, vice-président, trésorier, secrétaire.

E : Quelle est la part de gens issus du monde de l'entreprise et la part de personnes de l'école ?

HM : Je suis une exception. La plupart, ce sont des anciens élèves en poste dans les entreprises. Ici, il y a quelques retraités et d'autres en activité dans les entreprises. Il y a aussi des membres qui ne sont pas des anciens élèves, mais qui sont dans l'entreprise. Celui qui est candidat est un patron.

René : Chef d'entreprise. L'avantage par rapport à toi, c'est qu'il est jeune. Ça permet de renouveler. Avoir une entreprise, il vit au quotidien le besoin. On a un ancien inspecteur de l'Éducation nationale qui nous aime bien. On a travaillé ensemble beaucoup sur l'évolution des examens.

HM : Oui, c'est vrai. Il y a aussi le vice-président retraité, mais ancien patron d'entreprise.

E : Il y a un rôle de chef entreprise dans le CA : le budget, etc. En termes de compétences, ça demande beaucoup.

HM : Oui, il faut travailler : expert-comptable, le commissaire aux comptes.

E : C'est un budget de quel ordre de grandeur pour votre École de Production ?

HM : Le chiffre d'affaires tourne autour des 800 000 € et le budget total dépasse le million.

E : C'est énorme et ce n'est pas la plus grande École de Production que j'ai visitée.

René : La Giraudière, c'est beaucoup plus important. Ici, on a 45 élèves. À la Giraudière, ils passent les 100 donc forcément...

E : Faut pas faire d'erreur, ce sont de grosses sommes.

HM : Oui.

René : Oui.

HM : Ce sont surtout des investissements importants. La dernière machine est encore sous plastique. C'est 140 000€ pour un élève. Il y aura qu'un élève à la fois. Ça donne la hauteur des investissements qu'on est obligé de faire. C'est pas acheter une ramette de papier.

E : Même les salles de classe sont équipées de tableaux numériques. Par rapport à Boisard où c'est vétuste, on sent que c'est tenu à jour.

HM : Boisard, ils ont d'autres difficultés. Ils ont pas la volonté de laisser vieillir le truc.

E : En parlant de première impression...

HM : On a qu'une fois l'occasion faire une bonne impression.

René : Ils ont un projet, ils se battent.

HM : Ils se battent. Si vous revenez dans deux ou trois ans ce sera différent.

René : C'est tout le mal qu'on leur souhaite parce qu'on les aime bien, parce qu'on a vécu pour des tas de raisons. Et puis, c'est aussi Boisard c'est le créateur. C'est vachement important. Si ça s'écroule c'est pas bien.

HM : Oui.

E : Après les jeunes, ils sont honnêtes en disant que les locaux auraient besoin d'un coup de peinture. Ils sont fiers de leur formation.

René : Oui. Voilà. C'est bien pour ça, mais c'est partout où on a des jeunes qui sont en stage de découverte. C'est pas les profs qui s'occupent d'eux. C'est les élèves. C'est pas les profs. Au moins une partie du temps pour établir un lien avec un vieux ou un gamin. C'est pas pareil.

E : Vous êtes en quelle année ?

Paul : Je suis en première année.

E : Comment vous êtes arrivés dans l'École de Production ?

Paul : Au début, j'ai commencé un bac commerce. J'ai pas aimé. Je me suis dit je préfère travailler, être dans le métier manuel plutôt que de rester en cours assis, écouter... Je me sens mieux ici.

E : Vous connaissiez le métier d'usinage avant ?

Paul : Vaguement, vaguement. Pas vraiment.

E : Vous avez fait un stage ?

Paul : J'ai fait un stage de deux jours pour qu'ils me montrent comment c'était et j'ai aimé.

E : Comment vous vous projetez ?

Paul : Je me vois aller jusqu'en 4^{ème} année, avoir mon BAC pro et m'en aller.

E : Quelle est la différence entre ce que vous avez connu avant en lycée et ici ?

Paul : Ici c'est un peu plus strict. C'est comme si on avait un patron et on doit faire tout ce qu'il dit sans répondre. Au collège et au lycée, ce n'était pas la même chose en fait. C'était moins... C'est plus à la cool.

E : Qu'est-ce que vous aimez à part ne pas rester assis tout le temps ?

Paul : L'ambiance. C'est mieux qu'au collège. Il y a aucun problème avec personne. On est tous amis.

E : Vous voulez dire avec les autres jeunes ?

Paul : Avec les autres jeunes et avec les professeurs aussi. Il y a aucun problème, on peut rigoler.

E : S'il y avait quelque chose à améliorer, qu'est-ce que ça pourrait être ?

Paul : Les heures, je pense. Je pense que c'est normal dans le métier, on a beaucoup d'heures. C'est logique.

E : Vous commencez à 7h30 ?

Paul : On commence à 7h25 et on finit à 17h00.

E : Dans le métier, c'est ce que vous allez retrouver ?

Paul : Oui, c'est ce que je pense. Un peu.

Tom et Jacques CAP 1

E : Comment vous vous appelez ?

Tom: Je m'appelle Tom. Je suis en première année de CAP.

Jacques : Moi, je m'appelle Jacques et je suis en première année de CAP aussi

E : Comment vous êtes arrivés ici ? Comment vous avez entendu parler des Écoles de Production ?

Jacques : Sur un site internet, sur le site du lycée.

Tom : Moi, c'est mon père. Il connaissait le directeur et du coup il travaille dans ce domaine aussi.

E : Il est usineur ?

Tom : Non, il vend des machines.

E : Vous étiez en troisième avant ?

Tom : Oui.

Jacques : Oui.

E : Et ça se passait comment ?

Jacques : C'était différent.

Tom : Oui. Il y avait pas que... C'était tout le temps que du cours, du cours.

E : Vous voulez dire que vous étiez tout le temps assis en classe ?

Tom : Oui.

E : C'était pareil pour vous ?

Jacques : Oui, c'était pareil.

E : C'est quoi pour vous la grosse différence entre la scolarité au collège et ici ?

Tom : Déjà on travaille. Enfin, on fait quelque chose avec nos mains.

Jacques : On est pas tout le temps assis.

Tom : On bouge un peu. On ne se défoule pas, mais on fait quelque chose.

E : Vous êtes actifs ?

Jacques : Oui, on est actif.

E : Au niveau de l'ambiance avec les autres jeunes, est-ce que c'est différent ?

Tom : Oui. Il y a une meilleure ambiance ici.

E : Qu'est-ce qui fait que c'est plus agréable ?

Tom : C'est un peu comme une seconde famille. On s'entend tous bien.

E : (à Jacques) Si vous n'êtes pas d'accord, vous avez le droit de le dire.

Jacques : Non, c'est bon.

E : Avec les profs, comment ça se passe ?

Tom : Il y a une bonne ambiance souvent, on rigole des fois.

Jacques : Oui.

Tom : Mais ils sont souvent sévères.

Jacques : Oui, mais ce n'est pas pareil.

E : Ok, qu'est-ce qui est différent ?

Jacques : Par exemple, les profs au collège, ils ne nous suivent pas forcément.

Tom : Eux, ils n'ont pas d'autorité par rapport à ici. Ils ont l'autorité ici. On va les écouter quand ils vont parler. Au collège, on leur répondait.

Jacques : Ils s'en foutaient un peu de nous, mais ici non.

E : Ici, vous trouvez qu'on vous écoute ?

Jacques : Oui.

Tom : Oui.

E : Est-ce que vous trouvez que les profs ici, ils vous connaissent mieux ?

Jacques : Oui, c'est vrai.

E : Là, vous découvrez le métier parce que vous ne le connaissiez pas forcément avant ?

Tom : Non

E : Qu'est-ce que vous pensez du métier en lui-même ?

Jacques : Ouais, c'est bien.

Tom : Oui, c'est bien. Enfin, pour l'instant on ne sait pas trop encore. On apprend les bases, on lime. En première année, c'est pas là qu'on découvre beaucoup.

E : Qu'est-ce que vous appréciez dans ce métier ?

Jacques : La mécanique.

Tom : Ouais, le fait qu'on bouge. Alors qu'on n'est pas au bureau tout le temps.

E : Et la mécanique, ça veut dire quoi ?

Jacques : Les machines et tout ça.

E : Le côté fonctionnement construction ?

J : Oui.

E : Est-ce que vos notes elles ont changé ?

Tom : Ah oui.

Jacques : Oui oui.

E : Dans quel sens ?

Tom : Ça a doublé.

E : Dans toutes les matières ?

Tom : Oui. Enfin je sais pas. J'ai pas vu le bulletin encore.

Jacques : Oui, mais en tout cas ça a changé.

E : Vous étiez à l'aise dans les matières scientifiques, genre les maths ?

Tom : Oui, les maths ça allait. J'avais la logique, mais je travaillais pas après.

E : Est-ce que ça a changé ici et avec les matières générales ? Qu'est-ce qui fait que ça change ?

Tom : Déjà, on est moins en classe et les profs ils nous aident. Même si on fait rien, ils vont nous aider.

E : Est-ce que le fait de faire le métier à côté ça change la manière dont on voit les matières générales ?

Tom : Oui, aussi des fois, pas tout le temps. Oui, des fois.

E : Est-ce qu'ils essayent d'appliquer ?

Jacques : On va voir des trucs en maths et on va les voir à l'atelier une heure après.

E : C'est arrivé plusieurs fois ?

Tom : Oui, la trigonométrie.

E : Dans ce que vous faites en français et en histoire-géo ?

Tom : Non, pas forcément.

Jacques : Non.

Tom : En histoire pas forcément, à part les vieilles machines et il y en a pas forcément ici. C'est bien de connaître l'histoire et l'anglais pour les études supérieures. Après je trouve qu'on n'a pas assez d'heures de cours. On va avoir 3 heures de dessin et 1 heure d'anglais. Pour moi, c'est pas assez.

E : Vous disiez tout à l'heure que vous étiez content d'être plus actif ?

Tom : Oui et si j'en avais trop je trouverais ça chiant. Mais si on fait un BTS ou un BAC pro, il faut savoir parler anglais. Français et anglais. L'année dernière, on avait 5 heures et cette année on a 1 heure.

E : Je vois et vous ?

Jacques : Pareil.

E : Vous me parliez de BTS. Vous aimeriez faire des études après ?

Tom : Oui. J'aimerais aller jusqu'au BTS et une année de spécialisation dans la 3D.

Jeunes qui cherchent leurs amis de l'autre côté de la vitre

E : Ça arrive souvent que certains fassent les idiots dehors ?

Tom : Oui.

E : Comment ça se passe avec les maîtres pros quand ils les voient ?

Tom : Ils rigolent.

Jacques : Oui, ils rigolent, mais ça peut être 1 heure de colle ou 2 heures.

E : Il peut avoir des heures de colle ?

Jacques : Oui.

Tom : Oui, c'est marqué derrière vous.

E : Qu'est-ce qui se passe quand vous êtes en colle ?

Tom : Le vendredi après-midi.

Jacques : On reste le vendredi après-midi.

Tom : Moi, par exemple, j'ai une heure.

E : Qu'est-ce que vous faites pendant les heures de colle ?

Tom : On nettoie. C'est juste histoire de rester. On parle avec les profs, histoire de rester et pour nous faire comprendre.

E : Vous n'êtes pas assis à une chaise ? Ils vous font faire des trucs ?

Tom : Oui, on balaye on nettoie.

E : Vous avez déjà eu des heures de colle au collège ?

Jacques : Oui.

Tom : Oui, tout le temps.

E : Est-ce que ça change pour vous d'avoir une heure de colle ici ou avant ?

Tom : oui

Jacques : Oui, ça change. Au collège, on est assis et tout et ici...

Tom : Au collège, on n'y allait pas forcément. Si on n'y va pas ici, ils la doublent. Alors qu'au collège je leur disais, j'y vais pas et j'y allais pas.

E : Vous habitez loin de l'école ?

Jacques : Oui

Tom : A vienne.

E : Il vous faut combien de temps pour venir ?

Tom : Le matin 1 heure et le soir entre 1h30 et 2h.

Jacques : Moi c'est 30 minutes. C'est entre Lyon et Grenoble.

E : Vous avez choisi cette école malgré le fait que ça soit un peu loin ?

Tom : Oui.

Jacques : Oui, obligé. On peut être déscolarisé c'est pour ça.

E : Vous préférez avoir de la route le matin plutôt que pas avoir d'école ?

Jacques : Oui.

Titre : La formation professionnelle initiale peut-elle s'émanciper de la forme scolaire ?

Mots clés : formation professionnelle initiale, forme scolaire, sociologie pragmatique, conventions

Résumé : La formation professionnelle initiale se définit par une diversité de modèles de formation. Si la majorité du public s'oriente vers la voie scolaire via le lycée professionnel, témoignant de la logique académique qui organise la formation professionnelle, d'autres voies de formation coexistent dont l'apprentissage et celui des écoles de production qui réintroduit la question de la formation en conditions réelles de production. Le concept de « forme scolaire » permet d'aborder le processus de scolarisation de la formation professionnelle qui accueille en CAP une majorité de jeunes en difficulté avec le monde scolaire. Nous mobilisons également la sociologie des conventions pour analyser comment ces tensions

traversent différents modèles de formation (le lycée professionnel, le centre de formation d'apprentis et l'école de production) à travers trois formations (usinage, cuisine, paysage). L'approche monographique, combinant entretiens sociologiques et observations de séances, permet d'approcher les configurations spécifiques qui organisent l'action des formateurs mais également le vécu des jeunes. Si les logiques institutionnelles imposent la convention académique de par la préparation d'un diplôme commun, les logiques des formateurs tendent à compenser les aspects délétères de la forme scolaire sur leur public en les revalorisant à l'aune des registres concurrents.

Title: Can initial vocational education and training be emancipated from the "school form"?

Keywords: vocational preparation, training conditions, VET in schools, work-based learning

Abstract: Initial vocational education and training is defined by a diversity of models. While the majority of the public is oriented towards the school-based route via the vocational high school, reflecting the academic logic that organizes vocational training, other training routes coexist, including apprenticeship and production schools, which reintroduce the question of training in real production background. The concept of "school form" allows us to approach the process of schooling in vocational training, which welcomes a majority of young people in difficulty with the school world. We also mobilize the sociology of conventions to analyze how these tensions cross different

training models (vocational high school, apprenticeship training center and production school) through three trades' training (machining, cooking, landscaping). The monographic approach, combining sociological interviews and observations of sessions, makes it possible to approach the specific configurations that organize the action of the trainers but also the experience of the young people. While institutional logic imposes the academic convention of preparing a common diploma, the trainers' logic tends to compensate for the deleterious aspects of the school form on their public by revaluing them in the light of competing registers.