



**HAL**  
open science

## Formations et emplois qualifiés. Les transformations dans le Bâtiment en France et au Royaume-Uni

Beatrice Appay

► **To cite this version:**

Beatrice Appay. Formations et emplois qualifiés. Les transformations dans le Bâtiment en France et au Royaume-Uni. Plan Construction, pp.270, 1987, Recherches, 2-1108-5353-0. halshs-00915212

**HAL Id: halshs-00915212**

**<https://shs.hal.science/halshs-00915212>**

Submitted on 6 Dec 2013

**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.

# RECHERCHES

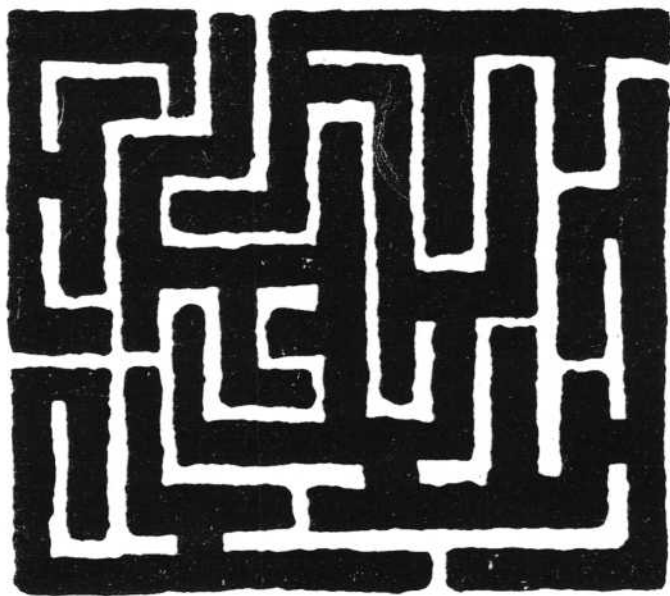
**Formations**

**et emplois qualifiés**

**Les transformations**

**dans le Bâtiment**

**en France et au Royaume-Uni**



B. APPAY



**PLAN CONSTRUCTION**

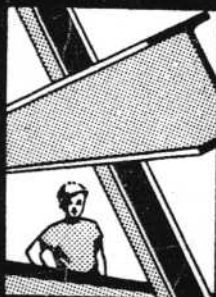
# Formations et emplois qualifiés

## Les transformations dans le bâtiment en France et au Royaume-Uni

Cet ouvrage est une analyse comparative de l'évolution des systèmes de formation en relation avec les transformations de l'emploi. Le Royaume-Uni et la France sont en train de connaître dans le bâtiment des bouleversements sans précédent, comme en témoignent la réorganisation des entreprises, l'apparition de différents modes de gestion de la main-d'œuvre, la mise en place de nouveaux dispositifs de formation pour les futurs ouvriers qualifiés. L'incertitude face à l'avenir et la nécessité de le préparer placent les questions de formation professionnelle au cœur des préoccupations contemporaines.

Ce livre met en perspective les différences profondes qui existent entre les deux pays et montre des phénomènes de convergence observables à travers le rôle et la place des entreprises dans la formation, l'évolution des rapports de force au sein de la branche, les modes d'intervention de l'Etat dans la formation et la production. La recherche d'une flexibilité accrue est au centre de ces transformations et l'on observe l'apparition d'une sous-traitance en cascade fondée sur des tentatives de contournement et de restructuration du salariat.

A partir d'une enquête sectorielle et internationale auprès des établissements de formation et des entreprises, cet ouvrage analyse les structures et les pratiques de formation. Il apporte des éléments originaux sur des questions d'actualité telles que l'autonomie et la décentralisation. Cette étude explore les relations entre la formation et la production à travers le rôle formateur de la situation de travail et les réseaux relationnels formation/production. De nouvelles logiques de formation apparaissent et sont faites de compromis où s'affrontent des intérêts intriqués, d'oppositions et d'alliances, entre les syndicats, des fractions du patronat, les groupes professionnels et l'Etat. L'auteur montre comment, en France et au Royaume-Uni, ces logiques s'opposent même si elles ont pour objectif commun une plus grande flexibilité de la main-d'œuvre et un élargissement des compétences.



ISBN : 2-1108-5353-0  
ISSN : 02-49-8804

PRIX : 65 F

ARAPH 100

MINISTÈRE DE L'ÉQUIPEMENT, DU LOGEMENT,  
DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ET DES TRANSPORTS

**PLAN CONSTRUCTION**

**FORMATIONS ET EMPLOIS QUALIFIÉS**

Les transformations dans le Bâtiment  
en France et au Royaume-Uni

Béatrice APPAY  
M.A.I.L.  
Mai 1987

Etude réalisée pour le compte  
du Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi. Délégation à la Formation Profes-  
sionnelle, et du Ministère de l'Équipement, du Logement, de l'Aménagement  
du Territoire et des Transports. Plan Construction.  
Programme Emploi et Valorisation des Métiers du Bâtiment

## SOMMAIRE

	Pages
<b>Avant-Propos</b> .....	1
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	3
<b>LES FONDEMENTS DE LA DÉMARCHE</b> .....	5
1. Objet et champ de la recherche : pour une approche réciproque de la formation et de la production .....	5
2. Hypothèses et problématique : les transformations dans le bâtiment, gestion de la main-d'œuvre et formation professionnelle, une approche internationale .....	6
<b>LE CADRE DE L'ANALYSE</b> .....	9
1. Les différences fondamentales entre la France et le Royaume-Uni ..	9
1.1. Les rapports établis entre le système éducatif et les entreprises : le degré d'extériorité de la formation .....	9
1.2. Le rôle des entreprises dans le processus de formation .....	10
1.3. Syndicalisation et rapport salarial .....	12
2. Convergences et tendances communes .....	13
2.1. Le rôle de l'Etat et l'évolution du rapport centralisation/décentralisation .....	14
2.2. Flexibilité : polyvalence et professionnalité .....	15
<b>L'ENQUÊTE</b> .....	17
<b>LES OBJECTIFS</b> .....	19
1. Une approche simultanée et réciproque .....	19
2. Les objectifs par rapport aux lieux de formation .....	20
3. Les objectifs par rapport aux lieux de production .....	21
<b>LA CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ÉTUDE</b> .....	22
1. Les zones de non-identité .....	23
2. Les champs d'activités, professions et formations .....	23
3. Les entreprises par secteur d'activité et par taille .....	24
<b>LES ENTRETIENS</b> .....	26
1. Sur les lieux de formation .....	26
2. Sur les lieux de production .....	33

— PREMIÈRE PARTIE —

**LES CARACTÉRISTIQUES SOCIÉTALES DES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION** ..... 39

**Introduction** ..... 41

**Chapitre 1**  
**Les établissements de formation au Royaume-Uni** ..... 45

**ASPECTS INSTITUTIONNELS** ..... 45

1. Des établissements de grande taille : une organisation souple facilitant l'absence de clivage entre la formation initiale et continue .. 45
2. La prépondérance de la professionnalité : une structure en départements professionnels ..... 47
3. Une infrastructure au service du secteur professionnel ..... 49
  - 3.1. Un organigramme type ..... 49
  - 3.2. Le statut des « enseignants-professionnels » ..... 51
  - 3.3. L'assistance technique ..... 51
4. L'autonomie des établissements ..... 52
  - 4.1. Hiérarchie et direction : le pouvoir de décision ..... 52
  - 4.2. Le recrutement des enseignants : la cooptation ..... 53
  - 4.3. Le recrutement des étudiants : un mode régulation ..... 54
  - 4.4. L'ouverture des établissements ..... 55
5. Gestion et finance, le système caché des contraintes et les limites de l'autonomie des établissements ..... 57

**L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE** ..... 58

1. L'espace et le temps ..... 58
2. Le travail en équipe et la responsabilité des enseignants ..... 60
  - 2.1. L'interchangeabilité ..... 60
  - 2.2. Le tutorat ..... 61
  - 2.3. Un fort degré de coopération ..... 61
3. L'organisation du temps scolaire et du curriculum ..... 63
4. Les formes de la liaison entre théorie et pratique ..... 64
  - 4.1. La multicompétence des enseignants professionnels ..... 64
  - 4.2. Les moyens didactiques ..... 65

**Chapitre 2**  
**Les établissements de formation en France, éléments de comparaison avec le Royaume-Uni** ..... 67

**ASPECTS INSTITUTIONNELS** ..... 67

1. Des établissements de taille plus réduite et une organisation cloisonnée ..... 67

2. Une structure de type administratif .....	70
2.1. Un organigramme type .....	70
2.2. Une très faible assistance technique .....	73
3. Un statut des enseignants à l'opposé de la notion de professionnalité .....	73
3.1. Pour une définition de la professionnalité .....	73
3.2. Les rapports entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel .....	74
4. Le fort degré de dépendance des établissements .....	76
 <b>L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE</b> .....	 78
1. Une conception en fonction d'une politique pédagogique : les CFA du CCCA .....	78
1.1. Des locaux accueillants .....	78
1.2. Conçus à des fins pédagogiques, évitant l'isolement de la pratique .....	79
1.3. La notion de territoire et les espaces collectifs .....	79
1.4. Individualisation et vie collective : un esprit pédagogique commun .....	80
2. La gestion du temps enseignant .....	80
2.1. Une fausse logique productive .....	80
2.2. La référence britannique .....	81
3. L'individuel et le collectif dans les pratiques enseignantes .....	82
3.1. La politique du moins : le LEP traditionnel .....	82
3.2. Le travail en équipe, l'importance des moyens matériels et de la cooptation : le LEP pilote .....	83
3.3. Travail individuel et esprit collectif, des principes très exi- geants : les CFA du CCCA .....	84
4. Les moyens didactiques .....	86
4.1. Les maquettes et l'ingéniosité des enseignants : le cas des CFA .....	86
4.2. La pauvreté de moyens : le LEP traditionnel .....	87
4.3. L'évolution technique et la formation de demain : les plates- formes du LEP pilote .....	87
4.4. L'importance des moyens financiers .....	89
 <b>Conclusion</b> .....	 91
1. Le profil des enseignants .....	91
2. Le profil des jeunes en formation .....	93
3. Les caractéristiques sociétales de la formation professionnelle .....	94
3.1. Les logiques dominantes .....	94
3.2. Le degré d'autonomie .....	94
3.3. Le continuum de l'espace de formation .....	96

## — SECONDE PARTIE —

<b>LES DÉTERMINANTS DE LA FORMATION DANS LES ENTREPRISES DU BÂTIMENT</b> .....	99
<b>Introduction</b> .....	101
<b>Chapitre 1</b>	
<b>Les entreprises au Royaume-Uni</b> .....	105
<b>LES ENTREPRISES ET LE MARCHÉ</b> .....	105
1. La structure du secteur .....	105
1.1. Le gros œuvre et le second œuvre : des catégories non-pertinentes .....	105
1.2. L'organisation transversale des grandes entreprises .....	106
1.3. Les entreprises générales et les entreprises spécialistes .....	106
1.4. Les transformations de la structure industrielle et le développement de la sous-traitance : une flexibilité organisée .....	107
2. Les stratégies des entreprises .....	109
2.1. Diversification et contrôle du marché, vers le « managment fees » et une sous-traitance maximale .....	109
2.1.1. La diversité des activités .....	110
2.1.2. Vers des grandes entreprises sans ouvrier ! .....	112
2.2. L'évolution des entreprises spécialistes .....	113
2.2.1. De la prestation de service à l'entreprise générale ..	113
2.2.2. Vers une fonction d'expertise .....	114
<b>LA MAIN-D'ŒUVRE ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE</b> .....	115
1. Les politiques de main-d'œuvre et l'évolution des structures de l'emploi .....	115
1.1. Une double tradition de multicom pétence et de spécialisation .....	115
1.1.1. La tradition du « tout corps d'état » des grandes entreprises .....	115
1.1.2. La multicom pétence des entreprises générales .....	117
1.1.3. La spécialisation par métier .....	117
1.2. Les nouvelles politiques politiques de l'emploi : vers une sous-traitance en cascade .....	117
1.2.1. La recherche de flexibilité des grandes entreprises et la réduction de leurs effectifs ouvriers : l'extériorisation du risque .....	117
1.2.2. Les entreprises sous-traitantes et le développement du faux travail indépendant .....	119
1.3. Les limites de la flexibilité .....	122
1.3.1. Le paradoxe d'une situation de domination : les écarts de rémunération .....	122
1.3.2. Le rapport nationaux/immigrés : une réserve de main-d'œuvre peu extensible .....	122
1.3.3. L'affaiblissement du pouvoir syndical et la désalarisation .....	123



2. Les politiques de formation . . . . .	124
2.1. Une tradition de formation des ouvriers qualifiés dans les grandes entreprises . . . . .	124
2.2. Une situation en forte transformation . . . . .	125
2.3. Le devenir incertain de la formation en entreprise des futurs ouvriers qualifiés . . . . .	127

## Chapitre 2

<b>Les entreprises en France, éléments de comparaison avec le Royaume-Uni . . . . .</b>	<b>129</b>
---	------------

LA RESTRUCTURATION . . . . .	129
1. L'évolution du secteur : les effets de la crise . . . . .	129
1.1. Des points de convergence entre les deux pays, masquant des histoires différentes . . . . .	129
1.1.1. Des similarités structurelles . . . . .	129
1.1.2. De profondes différences . . . . .	129
1.1.3. Vers une plus grande flexibilité . . . . .	130
2. La mutation des entreprises : contrôle et sous-traitance . . . . .	132
2.1. Les grandes entreprises du bâtiment . . . . .	132
2.1.1. Entreprise générale et spécialiste du gros œuvre . . . . .	132
2.1.2. Vers une diversification des activités . . . . .	132
2.1.3. La recherche de plus-value en amont de la construction : le montage d'affaires . . . . .	133
2.2. Les spécialistes . . . . .	135
2.2.1. L'élargissement du champ d'activité et la réduction des marges . . . . .	135
2.2.2. Le développement de l'expertise et la sous-traitance de l'exécution . . . . .	136
LA MAIN-D'ŒUVRE ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE . . . . .	137
1. Les grandes tendances de l'évolution de l'emploi . . . . .	137
1.1. L'augmentation du taux d'encadrement . . . . .	138
1.2. La réduction des effectifs ouvriers . . . . .	138
1.3. La précarisation de la main-d'œuvre . . . . .	139
1.4. Les rapports nationaux/immigrés . . . . .	140
2. La formation professionnelle et les entreprises en France . . . . .	141
2.1. La dichotomie des rôles : le privilège peu convoité des entreprises artisanales . . . . .	141
2.2. La formation initiale et les PME . . . . .	142
2.3. Le désintérêt pour les différentes formes d'alternance au niveau ouvrier qualifié . . . . .	143
2.4. La non-reconnaissance de la formation initiale . . . . .	146

<b>Conclusion . . . . .</b>	<b>149</b>
-----------------------------	------------

1. Différences structurelles et convergences : vers une plus grande flexibilité du tissu industriel et de la main-d'œuvre . . . . .	149
---	-----

2. Les conséquences sur la formation . . . . .	151
2.1. Flexibilité et engagement des entreprises dans la formation . . . . .	151
2.2. Flexibilité et polyvalence . . . . .	152
2.2.1. Le management de la sous-traitance, les problèmes de coordination et de finition . . . . .	153
2.2.2. La spécialisation des entreprises sous-traitantes . . . . .	153
2.3. La polyvalence du type professionnel et la polyvalence de type trans-professionnel . . . . .	154
2.4. Flexibilité verticale et flexibilité horizontale . . . . .	154

— TROISIÈME PARTIE —

**LES RAPPORTS ENTRE LA FORMATION ET LA PRODUCTION** . . . . .

**Chapitre 1**

**Le rôle formateur de la situation de travail**  
**Les trois apprentissages** . . . . . 159

INTRODUCTION . . . . . 159

1. L'extériorisation de la formation et la question de l'exploitation . . . . . 160
2. Les conditions du maintien de la formation dans les entreprises . . . . . 161

AU ROYAUME-UNI . . . . . 163

1. La reconnaissance du rôle des entreprises . . . . . 163
2. Les trois apprentissages . . . . . 165
  - 2.1. L'apprentissage concret . . . . . 165
  - 2.2. L'apprentissage social . . . . . 166
  - 2.3. L'apprentissage technique . . . . . 167
3. Les versants de l'alternance : une reconnaissance mutuelle . . . . . 168
4. Le Youth Training Scheme (YTS) : une situation critique . . . . . 169

EN FRANCE . . . . . 172

1. Une norme négative . . . . . 172
  - 1.1. Le désengagement des entreprises . . . . . 172
  - 1.2. Les critiques adressées à la formation initiale . . . . . 174
2. Un début d'ouverture . . . . . 176
3. L'apprentissage et l'artisanat : les extrêmes se rencontrent . . . . . 177
  - 3.1. L'exploitation des jeunes . . . . . 177
  - 3.2. L'engagement personnel des artisans : une formation  
      individualisée . . . . . 178

CONCLUSION .....	181
<b>Chapitre 2</b>	
<b>Les réseaux relationnels formation/production .....</b>	<b>185</b>
INTRODUCTION .....	185
1. L'espace des relations entre la profession et les instances de formation .....	185
2. L'analyse des réseaux .....	186
3. Homogénéité et diversité .....	187
LES RÉSEAUX BRITANNIQUES .....	187
1. Les instances intermédiaires .....	188
1.1. Les « National Joint Councils » .....	188
1.2. Le « Construction Industry Training Board » .....	188
1.3. Les groupes de formation inter-entreprises .....	190
1.4. Les organisations professionnelles .....	191
1.5. Les Jeux Olympiques de la Formation Professionnelle .....	192
2. Des relations directes, individuelles et collectives : le rôle d'experte des enseignants .....	193
3. L'affirmation des liens .....	195
4. Le problème des petites entreprises .....	196
5. Les fondements des réseaux de type coopératif .....	197
5.1. Le rôle actif des grandes entreprises et des PME avec les groupes de formation inter-entreprises .....	197
5.2. L'autonomie relative des collèves .....	198
5.3. Les modalités de reconnaissance de la formation .....	198
LES DIFFÉRENTS TYPES DE RÉSEAUX EN FRANCE .....	200
1. Le réseau actif .....	200
1.1. Le rôle des chambres syndicales .....	200
1.2. Une structure en groupement d'établissements .....	201
1.3. Le rôle dynamique de la formation continue .....	202
1.4. Des relations parfois difficiles .....	203
2. Le réseau partiel .....	205
2.1. Les CFA et les entreprises artisanales .....	205
2.2. Des contacts partiels .....	206
2.3. Le malaise des enseignants vis-à-vis des entreprises .....	206
2.4. Quelques occasions de contacts .....	209
2.4.1. Les enquêtes auprès des entreprises .....	209
2.4.2. La formation continue .....	209
2.4.3. Le CCCA., instance intermédiaire .....	209
3. Le réseau embryonnaire .....	210
3.1. Une longue pratique de la non-communication .....	210
3.2. L'absence de relations individuelles ou collectives .....	211
3.3. Des signes de changements .....	211
3.3.1. Les discours se nuancent .....	211

3.3.2. L'enjeu de la taxe d'apprentissage .....	213
3.3.3. Le rôle des séquences éducatives .....	214
3.4. Des relations encore fragiles, même au niveau national : les groupes de travail de la Commission Professionnelle Consultative .....	215
4. Les instances intermédiaires .....	218
CONCLUSION .....	219

## Chapitre 3 et Conclusion

<b>Les logiques de formation : compétence et flexibilité</b> .....	223
--	-----

INTRODUCTION .....	223
--------------------	-----

AU ROYAUME-UNI .....	224
----------------------	-----

1. La logique de professionnalité .....	224
1.1. Groupes professionnels et modules de base : une première expérience .....	225
1.2. Les résistances déclenchées .....	226
1.3. Le recentrage sur les professions-clés .....	227
2. La logique d'interchangeabilité .....	229
2.1. Vers une main-d'œuvre polyvalente .....	229
2.2. Les familles de formation .....	231
2.3. Les capacités-clés et la polyvalence .....	232

EN FRANCE .....	233
-----------------	-----

1. La logique de métier .....	233
1.1. Le métier, formation et travail .....	233
1.1.1. L'apprentissage d'un métier : appropriation de con- naissances et construction d'une identité .....	233
1.1.2. Le métier : tâches connexes et évolution des contenus de formation .....	236
1.2. Une logique dominée par la prégnance du modèle éducatif .....	237
1.2.1. La reprise des terminologies abstraites .....	237
1.2.2. Le modèle des diplômes .....	238
1.2.3. La dévalorisation des enseignants de CFA .....	239
1.3. Vers une revendication de la différence ? .....	239
2. La logique de décroisement professionnel et de scolarisation accrue .....	241
2.1. Le décroisement professionnel .....	241
2.1.1. Le décrochage entre les diplômes et les métiers .....	241
2.1.2. L'hétérogénéité des nouveaux champs professionnels de formation .....	243
2.2. La scolarisation accrue .....	245
2.2.1. Les objectifs de la réforme .....	245
2.2.2. Le hiatus de la référence à l'emploi .....	246
2.2.3. L'ouvrier bachelier .....	247

NOTES .....	249
-------------	-----

## Avant-propos

Le mode de présentation de ce rapport risque d'induire des effets dont nous voulons avertir le lecteur. Il a été rédigé pour être lu par un public français. De ce fait, nous avons choisi de présenter systématiquement le Royaume-Uni avant la France, non pour l'ériger en modèle, mais pour donner au lecteur français des éléments qui devraient lui permettre de prendre du recul avant d'aborder la partie française de l'étude, de façon à ce qu'il appréhende une réalité quotidienne dans une perspective différente.

Si la comparaison internationale permet une distanciation par rapport à sa propre réalité, ce n'est pas sous une forme normative qui chercherait à établir ce qui est mieux ou moins bien.

Notre perspective est à l'opposé de ce type d'approche. Nous avons cherché à comprendre des contradictions qui ne sont pas les mêmes dans chaque pays.

Ce travail doit beaucoup à ceux qui nous ont aidé, soit par leurs conseils soit par leur participation directe à l'enquête, aussi bien en France qu'au Royaume-Uni. Nous voudrions remercier ici nos collègues ainsi que les enseignants, les dirigeants d'entreprise, les chefs d'établissement de formation, les membres et les responsables des organisations et tous ceux qui ont bien voulu consacrer une partie de leur temps à cette recherche (1).

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## LES FONDEMENTS DE LA DEMARCHE

### **1. Objet et champ de la recherche: pour une approche réciproque de la formation et de la production**

L'objet de cette recherche est de faire une analyse comparative de l'évolution des modes de relation formation/production dans le domaine de la formation professionnelle des futurs ouvriers qualifiés du bâtiment, en France et au Royaume-Uni. Il s'inscrit dans une ligne de recherche développée à partir de travaux précédents, effectués en France puis au Royaume-Uni (2).

Cette étude développe une problématique qui s'appuie sur une double approche à la fois simultanée et réciproque de l'évolution de la formation et de l'évolution de la production dans le bâtiment, ce qui est un des fondements de l'analyse concrète les modes de relation formation/production.

Cette recherche a trois objectifs:

1-éclairer dans un premier temps les caractéristiques sociétales de la formation professionnelle à partir d'une analyse institutionnelle des établissements de formation, de leur organisation, des caractéristiques de leur infrastructure, des politiques et des pratiques pédagogiques;

2-analyser d'une façon parallèle et simultanée l'évolution économique du bâtiment à partir d'une enquête auprès des entreprises, centrée sur les activités et les modes de gestion de la main-d'oeuvre. Il s'agit de voir si ces évolutions influencent la formation, telle qu'elle est organisée dans la production, et si des répercussions sont observables sur la formation hors de la production, en particulier à travers la mise en place de nouveaux dispositifs de formation;

3- faire une synthèse à partir de la mise en relation des deux versants de la relation formation/production, en focalisant l'étude sur le rôle formateur de la situation de travail, l'analyse des réseaux relationnels et les logiques de formation.

S'inscrivant dans le champ de l'étude des relations formation/ production (3), ce travail met en évidence la nécessité de structurer un objet de recherche tri-dimensionnel (formation, production, relations formation/ production) pour contribuer à rendre compte d'un processus complexe qui nécessite une approche réciproque des évolutions de la formation et de la production (4). Loin de faire le tour de cette vaste question, ce n'est là qu'une contribution à la contrustruction d'un champ de recherche qui reste à explorer.

## **2. Hypothèses et problématique: les transformations dans le bâtiment, gestion de la main-d'oeuvre et formation professionnelle, une approche internationale**

Cette recherche a été structurée à partir de l'hypothèse centrale que les modifications des appareils de formation sont structurellement liées à celles des appareils productifs du point de vue social et économique, mais que ces liaisons sont médiatisées par tout un ensemble de facteurs qui restent à analyser et que la comparaison internationale peut aider à caractériser. De plus, étant donné que les transformations dans les champs économique et éducatif dépassent de plus en plus les cadres nationaux, si cette hypothèse se vérifiait, nous devrions, à partir d'une analyse des différencés sociétales, voir apparaître des phénomènes de convergence dans les évolutions de deux pays aussi différents que la France et le Royaume-Uni.

La crise économique a une dimension internationale qui traduit une transformation radicale de la production allant dans le sens d'un



approfondissement de la division du travail: le secteur tertiaire devient peu à peu majoritaire dans les économies du centre, les taux d'encadrement augmentent dans les branches d'activités productives et les secteurs traditionnels de la qualification ouvrière sont en train d'être bouleversés (5).

Parallèlement à ces transformations de l'appareil productif, on relève partout en Europe de profonds changements dans les systèmes de formation (6).

Bien que certains tentent de nier l'existence de relations entre ces évolutions et les transformations économiques en cours (7), nous avons fait l'hypothèse contraire et cherché à savoir ce qu'il en était, à partir d'une approche internationale et sectorielle des problèmes de gestion et de reproduction de la main-d'oeuvre, en fonction des contradictions socio-économiques et socio-éducatives (8).

La transformation du travail qualifié semble être un des centres de ces restructurations. En tant que secteur traditionnel de la qualification, qu'en est-il dans le bâtiment où la variabilité physique du procès de production (9) ne permet pas le même type de rationalisation du travail ouvrier que dans les industries de série (10)? Dans le bâtiment, l'organisation du travail a été considérablement transformée par un processus d'extériorisation de la production en amont du chantier avec le développement de la production industrialisée des composants, en plus de l'industrialisation de la construction sur les grands chantiers. Néanmoins le degré de variabilité propre au bâtiment semble déterminer une organisation du travail encore basée sur les groupes professionnels et la coopération des équipes de travail. La rationalisation du travail dans le bâtiment tente d'intégrer cette variabilité en la rendant compatible avec l'adaptabilité de la main-d'oeuvre et l'accroissement de la prescription et cela ne se traduit pas forcément en termes de déqualification (11). Si dans le bâtiment, le travail qualifié ne semble pas être totalement remis en cause, il n'en reste pas moins que ce secteur évolue. Les mutations sectorielles en font un univers composite où coexistent des métiers traditionnels et des nouveaux savoir-faire (12). Si des possibilités de

requalification existent (13) avec le développement d'une polyvalence de haut niveau faisant appel à une multi-compétence, elles s'accompagnent d'un autre type de polyvalence qui, lui, ferait appel à une formation de base adaptative et large mais de niveau peu élevé.

A quoi correspondent ces différents types de polyvalence du point de vue de la gestion de la main-d'oeuvre et des nouvelles formations mises en place?

De quelle manière les systèmes de formation évoluent-ils pour assurer la reproduction de la main-d'oeuvre et influencer sur ses transformations, en fonction des qualifications traditionnelles et des nouvelles formes de qualification?

Ces questions peuvent être abordées de plusieurs manières, en particulier en analysant l'évolution des contenus de travail en parallèle avec les contenus de formation. Ce type d'étude serait riche d'enseignements, toutefois ce n'est pas l'approche qui a été retenue bien qu'elle puisse faire l'objet de travaux ultérieurs. A notre sens, il était d'abord nécessaire d'analyser le cadre général dans lequel ces transformations prennent place. C'est ce que nous avons fait en concentrant l'analyse sur les transformations des systèmes de formation des futurs ouvriers qualifiés en liaison avec les évolutions observables dans les modes de gestion de la main-d'oeuvre.

Un certain nombre de thèmes récurrents apparaissent en Europe autour de la nécessité d'une flexibilité accrue de la main-d'oeuvre, ce qui est facilité en partie par l'accroissement massif du chômage, le développement la polyvalence des ouvriers, l'extension ou l'instauration des programmes de formation alternée, le rapprochement entre la formation et les entreprises. S'arrêter à l'analyse du cas de la France risque de faire passer pour déterminant ce qui ne l'est pas. Procéder à une comparaison internationale, avec le Royaume-Uni en particulier (puisque les caractéristiques des systèmes de formation y sont très différentes ainsi que nous allons le voir), offre la possibilité de faire apparaître les éléments moteurs de ces évolutions, de dégager avec plus de précision les

modes de fonctionnement qui relèvent du particulier et ceux qui sont structurels et de mieux comprendre pourquoi des situations et des mesures taxées de conjoncturelles ne le sont peut-être pas.

"Les études comparatives, aujourd'hui rarissimes en France, qui analysent les structures et les fonctionnements des systèmes de formation dans la logique des rapports sociaux historiquement constitués dans les différentes nations, sont à développer" (14) et la comparaison internationale est devenue un outil fondamental de la compréhension des phénomènes contemporains.

## **LE CADRE DE L'ANALYSE**

### **1. Les différences fondamentales entre la France et le Royaume-Uni**

Le Royaume-Uni a été retenu en raison de profondes divergences par rapport à la France dans les relations instaurées entre formation et production. Pour présenter ces différences et proposer au lecteur un cadre général qui lui permettra par la suite de situer les éléments relatifs de l'analyse, nous retiendrons plusieurs dimensions: le degré d'extériorité de la formation par rapport à la production, le rôle dominant de certaines catégories d'entreprises dans le processus de formation ainsi que certains aspects de la syndicalisation et du rapport salarial.

#### **1.1. Les rapports établis entre le système éducatif et les entreprises: le degré d'extériorité de la formation**

En France l'extériorisation de la formation des futurs ouvriers qualifiés a

été poussée au maximum avec une intégration massive à l'intérieur du système scolaire, ce qui a été accompagné d'un développement considérable de la formation initiale à plein temps. 78% des effectifs de niveau V (15) sont en formation à plein temps dans l'enseignement secondaire, les 22% restant sont en formation alternée entre l'école et l'entreprise dans le système d'apprentissage. Le rapport formation à plein temps/ formation alternée est donc de 78/22. Cet indice d'extériorité est élevé et il rend compte d'un fort degré d'extériorité de la formation par rapport aux lieux de production (16).

Au Royaume-Uni, il existe aussi un processus d'extériorisation de la formation hors des lieux de production. L'intégration de la formation dans le système éducatif ne s'est pas faite au sein de l'enseignement secondaire. Un segment autonome de la formation professionnelle a été constitué avec ce qui a été appelé l'enseignement complémentaire (qui ne commence qu'après la fin de la scolarité obligatoire).

En ce qui concerne l'ensemble des formations équivalentes au niveau V, le rapport formation à plein temps/formation alternée est au maximum de l'ordre de 51/49 (17). L'extériorité de la formation est donc beaucoup plus faible qu'en France traduisant le rôle plus direct des entreprises dans le processus de formation.

En ce qui concerne le bâtiment, aussi bien en France qu'au Royaume-Uni, l'apprentissage est plus développé: le rapport formation à plein temps/formation alternée y est de 65/35 en France (18) et de 18/82 au Royaume-Uni (19). La place accordée à l'apprentissage est donc caractéristique du secteur du bâtiment, quel que soit le pays, mais le phénomène est beaucoup plus accentué au Royaume-Uni où 82% des effectifs en formation sont en apprentissage alors qu'ils sont 35% dans ce cas en France. Toutefois, dans les deux cas, cela indique une formation plus liée aux entreprises que dans d'autres secteurs.

## **1.2. Le rôle des entreprises dans le processus de formation**

Cette différence d'extériorité de la formation professionnelle soulève le

problème de la participation des entreprises au processus de formation: il apparaît que les entreprises selon leur taille ont un rôle presque inverse dans les deux pays. En France (voir tableau 1), la très grande majorité des entreprises du bâtiment qui accueillent des apprentis sont des entreprises artisanales: 76% des apprentis sont dans des entreprises de moins de 10 salariés (20).

**Tableau 1: les apprentis du bâtiment selon la taille des entreprises. France**

Taille des entreprises (nombre de salariés)	Répartition des apprentis (100%)
1 à 10	76%
11 à 199	23%
200 à 499	1%
+ 500	0% (*)

Source: d'après les statistiques du ministère des Affaires sociales et de la solidarité nationale en 1980-1981 sur l'analyse des entrées en apprentissage, voir "L'apprentissage de 1977 à 1983", Dossiers statistiques du travail et de l'emploi n°2, Service des études et de la statistique travail-emploi. La Documentation Française, 1984.

(\*) 0,3% pour être précis, ce qui fait environ 150 jeunes sur les 49.000 apprentis du secteur

Au Royaume-Uni, d'après une enquête effectuée dans le bâtiment (voir tableau 2), 70% des apprentis sont dans des entreprises de plus de 10 salariés. Si l'écart porte en partie sur le rôle plus joué par les PME, la différence est remarquable en ce qui concerne les grandes entreprises: au Royaume-Uni 23% des apprentis sont dans des entreprises de plus de 1000 salariés, alors qu'ils sont 0,3% en France à être dans des entreprises de plus de 500 salariés.

**Tableau 2 : les apprentis du bâtiment, selon la taille des entreprises. Royaume-Uni**

Taille des entreprises (nombre de salariés)	Répartition des apprentis 100%
1 à 10	30%
11 à 199	30%
200 à 999	17%
+ 1000	23%

Source: d'après une enquête réalisée en 1981-1982, dans le bâtiment au Royaume-Uni, voir B. Appay, 1984, p.289, o.c.

Au total, en France l'apprentissage est intrinsèquement lié aux entreprises artisanales et les grandes entreprises sont particulièrement absentes au niveau de l'accueil des jeunes en apprentissage. Au Royaume-Uni, l'élément clé semble être justement la participation directe des grandes entreprises au processus de formation et c'est un des points sur lequel l'analyse va porter.

### **1.3. Syndicalisation et rapport salarial**

Ces différences observées au niveau de la formation reposent sur des différences tout aussi importantes en ce qui concerne les relations industrielles et le rapport salarial. D'une façon très brève, ces points ayant été développés par ailleurs (21), il est possible de dire qu'au Royaume-Uni le système de relations industrielles est très sectorialisé, avec un mouvement syndical fortement organisé autour des groupes professionnels, de la protection et de la reproduction des qualifications, un moindre degré d'intervention étatique et un faible degré de négociations intersectorielles (22). Dans le bâtiment (23), bien que le taux de

syndicalisation soit moins élevé que dans d'autres branches, il est néanmoins important: de l'ordre de 30%. Le taux de syndicalisation est un indice de l'état des rapports de force patronat/syndicats instaurés au niveau de la branche. Cela permet de voir qu'en France ce rapport de force au sein de la branche est loin d'être en faveur des syndicats, le taux de syndicalisation étant probablement de l'ordre de 5% (24). L'épuisement et/ou le contrôle des réserves traditionnelles de main-d'oeuvre (ruraux, travailleurs étrangers) l'attention portée aux problèmes de qualification et d'accès à la qualification en ont fait un secteur où les salaires sont compétitifs par rapport aux autres secteurs d'activité (25) et une main-d'oeuvre constituée en grande majorité de nationaux (89%) (26).

L'histoire des relations industrielles britanniques et des modes de mobilisation de la main-d'oeuvre ont déterminé un rapport salarial beaucoup plus resserré qu'en France où la situation de la main-d'oeuvre salariée dans le BTP est analysée comme particulièrement "défavorable"(27) avec notamment, des mauvaises conditions de salaire par rapport aux autres branches, une mobilité forcée intra et inter-sectorielle, des temps de travail très long et des conditions de sécurité assez faibles. La forte mobilité de la main-d'oeuvre a fait qualifier le bâtiment français de "secteur relais" (28) assurant des fonctions de "déversoir", de "vivier" et de "passoire", ce qui traduit son statut particulièrement dévalorisé en France. Si l'on restait prisonnier des caractéristiques françaises il serait possible de considérer que ces conditions sont dues à un "en soi" du bâtiment. Analyser deux pays où ces conditions se sont réalisées de façon presque inverse devrait permettre de dépasser cette forme de déterminisme qui enferme le champ des transformations possibles dans un constat fataliste.

## **2. Convergences et tendances communes**

A partir de l'analyse des différences qui caractérisent chaque pays nous avons cherché à caractériser les convergences ou les tendances communes

apparaissent aussi bien du point de vue de la formation que de la gestion de la main-d'oeuvre. Elles sont nombreuses, comme nous allons le voir tout au long de ce rapport, mais pour cette introduction nous n'en retiendrons que deux, l'une portant sur le rôle de l'Etat et l'autre sur la flexibilité.

## **2.1. Le rôle de l'Etat et l'évolution du rapport centralisation/décentralisation**

Une dimension fondamentale est le rôle joué par l'Etat. En France, il a permis l'instauration d'un système éducatif fortement centralisé et placé sous le pouvoir plénipotentiaire de l'administration centrale du ministère de l'Education Nationale. Ce ministère est le gestionnaire non seulement de l'enseignement mais aussi de la formation initiale, l'autorité responsable des diplômes et l'autorité de tutelle, avec d'autres ministères, de l'apprentissage.

Au Royaume-Uni, l'éducation et à fortiori la formation professionnelle ne sont pas sous le contrôle direct de l'administration centrale. Leur fonctionnement est beaucoup plus décentralisé. Si l'Etat est loin de jouer un rôle secondaire dans ce domaine, les autorités locales n'en ont pas moins des responsabilités fondamentales. Dans le domaine de la formation professionnelle le ministère de l'Education a une marge d'intervention réduite, le relais étant pris d'une certaine manière par le ministère du Travail.

Si le constat indique de fortes différences, nous allons voir que du point de vue de l'évolution, il existe des formes de convergence entre les deux pays et certaines différences s'atténuent dans le sens où un processus de centralisation est en cours au Royaume-Uni avec une intervention de plus en plus pregnante de la Manpower Services Commission et en France la centralisation est de plus en plus considérée comme excessive. Mais cela recouvre une grande tendance commune qui, en fait, voit le rôle de l'Etat s'accroître tout en se diversifiant, sans aller pour autant dans le sens de la rigidité comme l'analyse des nouveaux plans de formation va le montrer.



## **2.2. La flexibilité: polyvalence et professionnalité**

Si des phénomènes de convergence dans les évolutions françaises et britanniques apparaissent clairement, une forte tendance commune semble se dégager: elle concerne la flexibilité.

La crise actuelle a pris une ampleur exceptionnelle dans les deux pays. Cette crise économique aussi une crise sociale avec une tension exacerbée des contradictions socio-économiques. Il semble que dans les deux pays, elle a pour fonction de déstructurer des zones de blocage qui, comme nous allons le voir, ne sont pas forcément les mêmes en France et au Royaume-Uni et d'introduire de nouveaux types de flexibilité qui ont des points communs au niveau:

- de l'évolution du tissu industriel avec la multiplication des petites entreprises;
- de l'apparition de nouveaux modes de gestion de la main-d'oeuvre et de nouvelles politiques de formation sectorielles et étatiques.

Ces formes de flexibilité n'ont pas été analysées exclusivement sous l'angle des déstructurations en cours, elles l'ont été, aussi et surtout, à partir d'une recherche des nouveaux modes d'organisation qui apparaissent aussi bien en ce qui concerne la gestion de la main-d'oeuvre que la formation professionnelle, où la polyvalence et la professionnalité se posent en termes à la fois contradictoires et complémentaires au niveau de la branche.

## **L'ENQUÊTE**

Pour se donner les moyens d'analyser l'évolution des systèmes de formation professionnelle dans le bâtiment en France et au Royaume-Uni, en fonction des types de qualification et de polyvalence recherchés dans chaque pays, nous avons procédé en deux temps. Le premier est une analyse des données existantes, complétée par une enquête auprès des organismes concernés (29). Le second est une enquête "sur le terrain" auprès des entreprises et des établissements de formation.

Après une période exploratoire et une pré-enquête au cours du dernier trimestre 1984, l'enquête se déroula en 1985, parallèlement en France et au Royaume-Uni.

## **LES OBJECTIFS**

### **1. Une approche simultanée et réciproque**

Cette étude ayant pour but d'analyser l'évolution du processus de formation du pôle éducatif au pôle productif en passant par les médiations qui les relie, nous avons procédé à une double enquête, de façon à caractériser d'une manière distincte d'une part les unités de formation et d'autre part les unités de production, tout en recherchant les éléments de leurs interactions.

De plus, afin de permettre la comparaison internationale, il a fallu rechercher des entités comparables dans les deux pays, malgré des "zones de non-identité" (voir infra). En effet, les unités d'analyse sont très rarement comparables d'un pays à l'autre, ceci étant valable du point de vue des lieux d'enquêtes mais aussi du point de vue des catégories retenues. Les choix effectués ont été faits en tenant compte des contraintes de la comparaison internationale.

En ce qui concerne les lieux de formation, au Royaume-Uni nous avons essentiellement enquêté dans les "colleges of further education" qui réunissent en leur sein l'ensemble des modes de formation (voir infra); en France il a été nécessaire d'enquêter non seulement dans les lycées d'enseignement professionnel (LEP) mais aussi dans les centres de formation d'apprentis (CFA) pour être en mesure d'analyser l'ensemble du versant éducatif de la formation à plein temps et de la formation alternée..

Afin de mieux comprendre le rôle différencié des entreprises et d'analyser pourquoi leurs modes d'intervention sont si différents dans chaque pays, nous avons enquêté auprès de plusieurs catégories d'entreprises, sélectionnées en fonction de leur taille et de leurs activités. Pour éviter la dispersion, il était nécessaire de focaliser la recherche sur des champs professionnels précis tout en trouvant des lieux d'enquêtes relativement équivalents en France et au Royaume-Uni avec une correspondance entre les activités des entreprises et celles des établissements de formation. Il aurait été possible de se limiter à un seul champ professionnel, au gros oeuvre par exemple. Mais c'était prendre le risque d'introduire des biais résultant de spécificités secondaires propres à ce sous-secteur. Notre but étant d'analyser l'ensemble d'un processus et ses contradictions, nous avons donc retenu les principaux champs professionnels du bâtiment, le gros oeuvre et la maçonnerie, dans le second oeuvre, la charpente-menuiserie, l'installation sanitaire et thermique et l'électricité d'installation (voir infra).

## **2. Les objectifs par rapport aux lieux de formation**

Au total nous avons observé une douzaine d'établissements, 6 en France (CFA et LEP, voir chapitre 3) et 6 Outre Manche (Colleges of Further Education et Training Centers, voir infra).

Ces observations ont permis de (voir infra les grilles d'entretiens):

- reconstituer l'histoire des établissements;
- faire l'analyse de l'institution, du point de vue de son organisation administrative, financière et pédagogique;
- caractériser les formations dispensées en fonction des différentes conceptions de la formation alternée, des modes de formalisation des enseignements pratiques, des aménagements des programmes, des modalités de reconnaissance de la formation;
- évaluer l'influence des moyens matériels et des conditions de travail sur les orientations pédagogiques;
- identifier les relations entretenues avec les entreprises;
- recueillir les différents avis sur la formation et ses transformations récentes, en mettant l'accent sur les questions de polyvalence et de démarcation entre les formations et les métiers.

### **3. Les objectifs par rapport aux lieux de production**

Les entreprises ont été choisies en fonction de leur champ d'activité et de leur taille (petites, moyennes et grandes). Nous n'avons pas voulu privilégier une catégorie plutôt qu'une autre puisque, dans chaque pays, les entreprises utilisent différemment l'appareil de formation. Par ailleurs, quel que soit le pays, nos recherches tendent à montrer que la taille des entreprises est un critère autour duquel se cristallise tout un ensemble de facteurs caractérisant le procès de formation.

Les observations ont été faites à partir de visites et d'entretiens effectués de façon à (voir infra, les grilles d'entretiens):

- reconstituer l'histoire de l'entreprise du point de vue de l'investissement

de nouveaux marchés, de la diversification des activités et des politiques de main-d'oeuvre;

-faire l'analyse de l'entreprise du point de vue de son organisation administrative, des caractéristiques de son activité et de sa main-d'oeuvre (niveaux de qualification, statuts, recrutement, salaires, promotion, sous-traitance);

-caractériser les politiques de formation en fonction des options prises par rapport à la gestion la main-d'oeuvre, en fonction des modes de formation utilisés et des liens établis avec les instances de formation;

-enfin recueillir l'avis des dirigeants de l'entreprise sur l'évolution actuelle de la formation et sur la mouvance des lignes de démarcation entre les activités et entre les professions.

Chaque fois que cela a été possible nous avons essayé de mettre en lumière les facteurs de non-utilisation de l'appareil de formation.

## **LA CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ETUDE**

Il a été construit à partir du croisement formation/production, autour des quatre principaux secteurs de la formation initiale des ouvriers qualifiés. Ils regroupent plus des trois quarts (78%) des effectifs en formation dans le BTP:

- 26% dans la charpente-menuiserie
- 18% dans la maçonnerie
- 17% dans l'installation sanitaire et thermique
- 17% dans l'électricité (30).

## 1. Les zones de non-identité

Les quatre secteurs indiqués ont été traités en tenant compte des zones de non-identité qui existent entre la France et le Royaume-Uni du point de vue de la production et de la formation.

Par exemple, la charpente et la menuiserie sont en France deux métiers distincts et les formations qui y conduisent sont également distinctes. Ce n'est pas le cas au Royaume-Uni où la formation des ouvriers qualifiés dans ce domaine fait l'objet d'une formation unique "carpentry and joinery". Il semble que la fonction de charpentier ait été fortement transformée. Maintenant, d'une façon courante, la différence entre la charpente et la menuiserie tient plutôt au lieu de travail "atelier/chantier et au rapport "fabrication/pose". Le menuisier fabrique le produit alors que le "charpentier" le pose sur le chantier.

Métier	Type d'activité	Lieu de travail
"Joiner"	Fabrication	Atelier
"Carpenter"	Pose	Chantier

Mais ces observations sur les zones de non-identité seraient également valables pour le gros oeuvre. Ces différences portent sur les modes d'organisation des entreprises (voir infra) mais aussi sur le métier, le "maçon" n'étant pas l'équivalent du "bricklayer" britannique, du point de vue du statut et du champ professionnel couvert.

## 2. Champs d'activité, professions et formations

En ce qui concerne les lieux de formation, le tableau suivant résume les champs d'activités, les professions et les formations qui ont été sélectionnés dans chaque pays:

CHAMP D'ACTIVITE	PROFESSION SELECTIONNEE	FORMATION (Niveau V)
F: Gros-Oeuvre/ Maçonnerie	Maçon	Construction en Maçonnerie et Béton Armé
UK: Trowel Trades	Bricklayer	Brickwork
F: Bois	Menuisier	Menuiserie bâtiment et agencement
UK: Wood Trades	Carpenter & Joiner	Carpentry & Joinery
F: Installation Sanitaire et thermique	Plombier Chauffagiste	Installation sanitaire Installation thermique
UK: Mechanical Eng. Services	Plumber H&V Fitters	Plumbing H&V
F: Electricité du bât.	Electricien	Electricité d'équipement
UK : Electrical Installation	Electrician	Electrical Installation

### 3. Les entreprises par secteur d'activité et par taille

En ce qui concerne les entreprises, le champ d'observation a été construit selon les deux dimensions principales, pertinentes pour cette enquête : la taille de l'entreprise et le secteur d'activité.

Puisqu'elles ont des caractéristiques différentes dans les deux pays, les entreprises générales ont fait l'objet d'une enquête particulière: en France généralement ce sont des grandes entreprises qui exécutent le gros oeuvre et sous-traitent le second oeuvre mais au Royaume-Uni les builders et les contractors peuvent avoir des caractéristiques très variables (voir infra) avec une tendance au tout corps d'état pour la conception et l'exécution avec des utilisations diverses de la sous-traitance qui n'est pas forcément réservée au second oeuvre.



Les autres catégories, maçonnerie, bois, sanitaire et thermique, électricité sont des entreprises spécialistes. Les entreprises sélectionnées se répartissent comme suit:

TAILLE	GE	PME	F/ARTISAN UK/Self-employed	TOTAL
ACTIVITE				
(entreprises générales)				
F/ ENT GENERALE	2			
UK/CONTRACTOR	2			
UK/Builder		2		6
(entreprises spécialistes)				
MACONNERIE				
F/ Maçonnerie		2	1	
UK/ Bricklaying		2	1	6
BOIS				
F/		2	1	
UK/		2	1	6
INST. SAN. & THERM.				
F/		2	1	
UK/		2	1	6
ELECTRICITE				
F/		2	1	
UK/		2	1	6
TOTAL	4	18	8	30

## LES ENTRETIENS

### 1. Les entretiens sur les lieux de formation

Les principes directeurs qui ont structuré les entretiens et les observations ont été :

- une visée de compréhension globale des établissements, sous leurs aspects historiques, institutionnels et pédagogiques;

- une approche des modes de travail des acteurs, des enseignants en particulier, en tenant compte des conditions de travail, de l'organisation du temps et de l'espace, des types de coopération entre les divers membres de l'établissement, des modes de conception des cours, des méthodes pédagogiques utilisées, des procédures d'évaluation et de reconnaissance des formations et enfin des relations entretenues avec les entreprises.

Construits à partir des grilles suivantes qui ont servi de fil conducteur, les entretiens furent semi-directifs. Dans la plupart des cas, une fois l'entretien bien engagé, une grande partie des questions étaient traitées sans être systématiquement posées. L'ordre des questions dans la grille est indicatif. Il ne fut pas systématiquement suivi. Les entretiens furent enregistrés tout en laissant la possibilité à l'informateur de le contrôler et de l'interrompre.

D'une manière générale, les entretiens ont eu lieu :

- d'abord avec les chefs d'établissement et les chefs de travaux, comme informateurs privilégiés (selon leur disponibilité et leur ancienneté) et pour préparer la suite des observations (les visites et les autres entretiens nécessaires),
- puis avec les professeurs des spécialités voulues.

Au Royaume-Uni nous avons complété l'enquête auprès de jeunes dans le nouveau dispositif de formation, le Youth Training Scheme, afin d'actualiser une étude portant sur 136 jeunes en formation dans le bâtiment (31).

## GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES ETABLISSEMENTS DE FORMATION

### PREMIERE PARTIE : L'ETABLISSEMENT

#### I. Histoire de l'établissement

##### 1. Création

- date
- circonstances
- spécialités d'origine

##### 2. Principaux changements

- dans les formations dispensées
- dans le personnel
- autres faits marquants

##### 3. Evolution des effectifs au cours des dix dernières années

- globale
- par métier

##### 4. Evolution dans le type de recrutement des élèves

- géographique
- sociale
- scolaire

##### 5. Brève histoire des sections concernant

- la maçonnerie
- la menuiserie
- l'installation sanitaire et thermique
- l'électricité

## II. Caractéristiques de l'établissement

### 1. Organisation administrative

- organigramme du personnel

### 2. Organisation financière

- budget
- coût de l'heure/élève

### 3. Organisation pédagogique

- effectifs en formation
  - .par métier
  - .par niveau (CAP, BEP, autres)
  - .par type de formation (plein-temps, apprentissage, séquences éducatives, 16-18 ans, formation continue, etc.)
- répartition des tâches au sein de l'établissement
- rôle du chef d'établissement (niveaux de liberté et de contrainte)
  - .responsabilités financières
  - .responsabilités pédagogiques
- rôle du chef de travaux
  - .gestion matérielle
  - .gestion pédagogique
  - .contacts avec les entreprises
- fonctionnement de l'équipe pédagogique
  - .réunions pédagogiques
    - formelles
    - informelles
  - .autres instances de réunion

### 4. Recrutement

- des professeurs (procédures)
- des élèves (origine géographique, scolaire, sociale)

## 5. Rapports avec l'extérieur

- organisme gestionnaire
- syndicats professionnels
- entreprises
- parents d'élèves
- autres établissements de formation
- divers

## DEUXIEME PARTIE : LES ENSEIGNANTS

### III. Les enseignants et la formation

#### 1. Histoire de l'enseignant

- formation initiale
- travail en entreprise
- formation pédagogique

#### 2. Conception des cours

- programmes de référence
- progression utilisée
- intégration théorie/pratique
- élaboration des documents pédagogiques
- utilisation des manuels
- fabrication de maquettes
- autre matériel didactique

#### 3. Conditions de travail

- locaux (satisfaisants ?)
- matériel fongible (suffisant ?)
- assistance technique
  - .soutien pédagogique reçu
  - .aide pratique (techniciens, etc.)

#### 4. Organisation spatio-temporelle

- disposition des locaux, salles de cours, ateliers, lieux de travail individuels et collectifs
- emploi du temps de l'enseignant
- emploi du temps des élèves

#### 5. Evaluation des formations

- contrôle continu
- résultats aux examens
- préparation des sujets d'examens
- participation aux jurys

#### 6. Relations avec les entreprises

- utilisation de documents de liaison
- contacts personnels (combien?)
- visites d'entreprise
- stages en entreprises (enseignants/ élèves)
- avis sur la formation en entreprise
- avis sur le rôle formateur de la situation de travail

#### 7. Autres contacts

- enseignants d'autres établissements
- parents
- organisations professionnelles
- syndicats
- divers

### IV. Perspectives d'avenir

1. Positions par rapport aux évolutions de la formation et du métier
2. Positions par rapport à la formation à plein temps et à la formation alternée dans le cadre de la spécialité enseignée.

### 3. Positions par rapport à

- une formation de base élargie suivie d'une spécialisation dans le métier
- une formation approfondie dans le métier suivie d'un élargissement aux activités connexes sous la forme de modules complémentaires

## V. Questions annexes

1. Les Jeux Olympiques de la formation professionnelle
2. Les relations entretenues avec le compagnonnage

## Documentation

- plaquettes de présentation de l'établissement et des formations
- budget
- tableaux des effectifs en formation
- tableaux des résultats aux examens
- progressions
- cours types
- documents complémentaires

Les observations ont porté sur l'organisation des locaux, sur la répartition des espaces, sur les types de rapport spatial instaurés entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique, entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, sur les modes d'aménagement des espaces individuels et collectifs pour les différentes catégories d'enseignants et pour les élèves.

Ces observations ont été complétées par des entretiens de façon à appréhender:

- l'établissement dans ses trois dimensions : historique, institutionnelle et pédagogique, pour caractériser son fonctionnement tout en le rapportant à son environnement. L'établissement de formation a été traité en tant qu'institution de formation caractéristique d'un pays donné où peut se lire d'une manière empirique les modalités opératoires d'un système de formation professionnelle;

- les acteurs ont tenu également une place importante, en particulier le chef d'établissement, le chef de travaux et les enseignants dans les différents métiers concernés et leurs modes d'action, de résistance ou de transformation vis-à-vis des directives, leurs relations avec le milieu professionnel et les entreprises, leur conception de l'apprentissage professionnel et leurs positions pédagogiques vis-à-vis de l'articulation entre la théorie et la pratique, leurs types de coopération, les marges d'action vis-à-vis des contenus d'enseignement et la manière de les concevoir.

Les entretiens avec les chefs d'établissement (directeur de CFA, Proviseur de LEP, "Principal" de College of Further Education) et les chefs de travaux (Head of Department) ont essentiellement porté sur l'institution du point de vue de son organisation générale ainsi que sur son histoire, ce qui correspond globalement à la première partie de la grille d'entretien.

En ce qui concerne les chefs de travaux nous avons essayé d'appréhender leur fonction, en confrontant leurs remarques avec celles des chefs d'établissement: leur position varie d'un établissement à l'autre, de la simple gestion matérielle des ateliers à une véritable position d'homme orchestre de l'organisation pédagogique des enseignements professionnels. Nous l'avons donc considéré comme un acteur-clé et procédé à un



complément d'information avec des entretiens non-directifs portant sur l'explication de leur travail.

Les entretiens avec les enseignants ont essentiellement porté sur leurs pratiques et leurs conditions de travail (11ème partie de la grille d'entretien), de façon à cerner les types de formalisation des savoirs pratiques et les moyens de leur transmission.

Quels que soient les entretiens, nous avons essayé de replacer l'acteur dans sa propre histoire et celle de l'établissement, de façon à être en mesure de mieux comprendre son discours et d'éviter un certain nombre de contresens dans les interprétations. De même nous avons systématiquement posé les questions sur l'évolution des formations et des métiers (perspectives d'avenir), les rapports avec les entreprises et le rôle formateur de la situation de travail.

## **2. Les entretiens sur les lieux de production**

Les principes directeurs qui ont structuré les entretiens et les observations ont été :

- une visée de compréhension globale de l'entreprise étudiée de façon à faire apparaître ses principales caractéristiques du point de vue administratif et financier, du point de vue de son activité et de l'utilisation de la main-d'oeuvre qualifiée. Mais ces éléments doivent être mis en perspective à travers une brève reconstitution de l'histoire de l'entreprise du point de vue des politiques de main-d'oeuvre, de l'investissement de nouveaux marchés ou de l'utilisation de nouvelles technologies.

- une analyse des politiques de formation en relation avec les choix faits par rapport à la main-d'oeuvre, en fonction des modes de formation utilisés et des liens établis avec les instances de formation. De plus nous avons cherché à recueillir le point de vue des entrepreneurs et de leurs

collaborateurs sur l'avenir professionnel et l'évolution des démarcations professionnelles, ainsi que sur ce qu'ils considèrent comme une évolution souhaitable de la formation.

Dans les petites et moyennes entreprises, les entretiens ont été faits auprès des chefs d'entreprises ou de leurs plus proches collaborateurs. Bien souvent, c'est le chef d'entreprise lui-même qui tient à superviser la formation des jeunes, quand il en prend, et à contrôler les questions de main-d'oeuvre.

Dans le cas des grandes entreprises, nous avons eu recours le plus souvent à deux informateurs, voire trois, le responsable du service formation n'étant pas toujours en mesure de répondre aux questions sur l'emploi qui relèvent du chef du service du personnel.

A la différence de la grille d'entretien élaborée pour les établissements de formation où nous avons commencé par l'histoire de l'institution, en ce qui concerne les entreprises nous avons plutôt commencé par l'exploration immédiate des caractéristiques concernant l'activité et la main-d'oeuvre. Mais, pour la suite, les entretiens se sont déroulés dans un ordre tenant compte des situations réelles dans lesquelles ils prenaient place.

En ce qui concerne la procédure suivie nous avons appliqué les mêmes principes que ceux énoncés précédemment à propos des lieux de formation.

Certains documents obtenus (notamment le CITB Levy Return qui donne le détail annuel des effectifs par niveau de qualification, le volume de la sous-traitance et le montant de la taxe payée) sont des documents confidentiels. Il en est de même pour certaines réponses obtenues. Cela pose le problème de l'utilisation de ces informations et/ou de l'anonymat des entreprises: ce dernier a toujours été prioritaire.

## GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES ENTREPRISES

### I. Principales caractéristiques de l'entreprise

#### 1. Organisation administrative

#### 2. Chiffre d'affaire (CA)

- % par importance des contrats
- % par nature d'activités
- % par type de clients

#### 3. Appartenance à une organisation patronale et syndicalisation des ouvriers

#### 4. Emploi

- structure par niveau de qualification (descriptif des emplois: direction, personnel administratif, encadrement, ouvriers, apprentis, stagiaires en formation)
- structure des emplois par statut (permanents, temporaires)
- modes et niveaux de rémunération
- procédures de recrutement des ouvriers
- types de promotion interne

#### 5. Sous-traitance, organisation des marchés

### II. Historique de l'entreprise.

#### 1. Date et circonstance de la création de l'entreprise

#### 2. Evolution des secteurs d'activité

#### 3. Evolution du chiffre d'affaires au cours des dix dernières années

#### 4. Evolution de l'emploi

5. Circonstances de l'investissement de nouveaux marchés, types de répercussions sur l'emploi, impact des nouvelles technologies (exemples concrets)

### III. La formation dans l'entreprise

1. Formation interne/externe, description des actions de formation, interlocuteurs privilégiés
2. Contacts avec les organismes de formation et autres instances
  - LEP, CFA, autres, participation à des commissions diverses dans le domaine de la formation et de l'emploi
3. Les différents types de formation
  - apprentissage, séquences éducatives, 16-18 ans, 18-25 ans (modalités des contacts, importance des actions de formation)
  - actions de formation professionnelle continue
4. Modalités de financement de la formation et % du chiffre d'affaires par différents niveaux d'emploi

### IV. Perspectives d'avenir

1. Positions par rapport à l'état de la formation initiale et continue.
2. Souhaits et propositions
3. Avis sur l'évolution des corps de métiers et des types d'activité, sur le cloisonnement des professions et sur les différents types de polyvalence

ou de compétences requises.

## **V. Questions annexes**

1. Les Jeux Olympiques de la formation professionnelle
2. Les relations entretenues avec le compagnonnage

## **Documentation**

- rapport d'activité
- tableaux d'effectifs (employés, apprentis, stagiaires) sur les 10 dernières années.
- fascicule sur l'histoire de l'entreprise
- documents complémentaires

La durée des entretiens a considérablement varié en fonction de la taille et de la complexité des entreprises. Ils ont été complétés par des visites de chantiers.

L'accès aux entreprises n'a pas été facile. Le temps passé à la préparation de ces accès et aux contacts préliminaires a été considérable pour ne pas toujours aboutir. De même, des problèmes internes à certaines entreprises qui s'étaient ouvertes dans un premier temps, nous ont obligé à annuler des entretiens déjà effectués.

Mais dans l'ensemble les contacts ont été très fructueux. De toute évidence cette phase empirique de la recherche était une étape nécessaire à la compréhension des logiques internes nationales non seulement en ce qui concerne les modes de formation mais également en ce qui concerne l'organisation de la production et de l'emploi dans le bâtiment. Nous avons trouvé d'importantes différences qu'il nous reste à relativiser et à interpréter avec prudence.

Pour traiter des questions de formation professionnelle en liaison avec celles de flexibilité et d'emploi, de démarcations entre les métiers et la polyvalence, il était important de collecter des données empiriques, en particulier auprès des entreprises, de façon à éclairer d'une manière concrète et à l'aide d'exemples pris dans ces études de cas, l'analyse formelle des modes de formation.

Cette approche globale des établissements de formation et des entreprises est la condition de base d'une procédure de comparaison internationale fondée sur:

- l'appréhension formelle et empirique des modes de formation,
- la compréhension plutôt que sur une approche normative.

**LES CARACTÉRISTIQUES SOCIÉTALES  
DES ÉTABLISSEMENTS  
DE FORMATION**

**PREMIÈRE PARTIE**

---

## Introduction

---

Tout d'abord nous devons rappeler nos hypothèses de travail au début de cette recherche: celle de l'homogénéité du système français et celle de l'hétérogénéité britannique. En effet la très forte centralisation du système éducatif français et celle de la formation professionnelle initiale contraste fortement avec la décentralisation du système britannique et sa gestion locale. Il était logique de faire l'hypothèse d'un rapport opposé d'homogénéité dans les deux pays. Nous nous attendions donc à trouver:

- "un" type d'établissement de formation en ce qui concerne les lycées d'enseignement professionnel gérés par le ministère de l'Education nationale,
- éventuellement une plus grande diversité parmi les centres de formation d'apprentis du bâtiment,
- autant de types d'établissements britanniques que de cas étudiés.

Nous allons voir que l'enquête a conduit à des résultats très différents qui font apparaître, au contraire, une grande similitude entre les établissements britanniques dans leur structure de base, leur fonctionnement institutionnel et pédagogique et une plus grande diversité parmi les lycées d'enseignement professionnel. Passé ce premier constat, nous avons cherché à comprendre les raisons de l'apparente contradiction des couples, a priori antagonistes, tels que celui de la décentralisation et de l'homogénéité, celui de la centralisation et de la diversité... Quels phénomènes permettent à un système décentralisé de produire une homogénéité de fonctionnement des établissements et à un système centralisé de produire au contraire de fortes différences pour le moins inattendues ?



Ces questions prennent toute leur importance à un moment du débat français sur la remise en cause de la centralisation et sur la transformation du système éducatif. Ce débat s'inscrit dans des préoccupations qui interrogent les limites de l'étatisme français et certaines de ses rigidités en période de forte mutation économique et sociale. Les lois sur la décentralisation en témoignent (1). Allant dans ce sens, certaines questions reviennent de plus en plus fréquemment sur l'ouverture des établissements (2), la critique des lignes de fracture du système éducatif entre la formation initiale et continue, entre les filières et les niveaux de formation, le manque de participation des entreprises à la formation (3).

A notre avis, le rapport du Collège de France, remis par Pierre Bourdieu au Président de la République en 1985 (4), marque un tournant important dans ce débat. Il a pour but de formuler des "propositions pour l'enseignement de l'avenir". Sans pouvoir dire s'il sera suivi d'effets ni de quelle manière il le sera, il accorde une place importante à la vie professionnelle et met en avant l'alternance et la formation continue par une éducation ininterrompue et alternée. Il prône la réduction de la coupure entre la fin de l'enseignement et l'entrée dans la vie active, il évoque les vertus de l'apprentissage par l'expérience. Les propositions faites dans ce rapport sont loin d'être nouvelles pour ceux qui travaillent sur les questions de l'apprentissage, de la formation alternée, de l'insertion dans la vie active. Elles le sont beaucoup plus au sein d'une intelligentsia qui a fortement marqué l'évolution du système éducatif français et qui a lutté pour éloigner les entreprises de la scène éducative (5).

Ce rapport intéresse particulièrement notre propos car il fait implicitement référence à un système ouvert comme le système britannique. Il remet en cause l'étatisme et prône l'autonomie: "L'enseignement devrait dépasser l'opposition entre le libéralisme et l'étatisme en créant les conditions d'une émulation réelle entre des institutions autonomes et diversifiées" (6). Il suggère une redéfinition profonde du rôle de l'Etat et met en avant l'ouverture dans et par l'autonomie tout en trouvant les moyens de préserver les établissements de la concurrence sauvage. Il touche à des points très sensibles comme,

par exemple, le recrutement des enseignants: "Cela supposerait que les chefs d'établissement ou les collectifs d'enseignants disposent d'une plus grande autonomie dans le recrutement des maîtres."(6)

Analyser un autre système qui fonctionne d'une manière presque opposée au nôtre peut apporter des éléments pour prendre du recul par rapport à des constats qui, en tant que tels, ne peuvent aider à dépasser certaines contradictions. Mais la comparaison internationale sert trop souvent à des transplantations artificielles qui ont beaucoup de chances d'être rejetées car elles ne tiennent pas compte des caractéristiques sociétales qui structurent chaque système. Il est nécessaire d'analyser leurs cohérences ainsi que leurs contradictions. C'est l'objet des deux chapitres suivants qui portent sur l'analyse des caractéristiques sociétales des établissements de formation à travers:

- les modes d'organisation des établissements avec la prise en compte des clivages (ou leur absence) entre la formation initiale et continue, les niveaux et les modes de formations;
- les logiques qui sont à l'oeuvre dans la structure des établissements (logiques administrative et professionnelle) et leurs relations avec le statut des enseignants;
- l'autonomie ou la dépendance des établissements, ce qui soulève les problèmes de leurs modes de financement, du degré de responsabilité des chefs d'établissement et des enseignants avec toutes les conséquences que cela peut avoir sur le fonctionnement des équipes d'enseignants, l'organisation pédagogique et l'ouverture sur l'extérieur, en particulier les entreprises.

---

## **Chapitre 1** **Les établissements de formation** **au Royaume-Uni**

---

Les établissements enquêtés sont tous spécialisés dans les formations du bâtiment, mais leur intitulé varie: certains se nomment "College of Building" ou "College of Further Education and Building". D'autres portent le nom de la localité avec ou sans mention de leur activité. Néanmoins ce sont tous des établissements du type "college of further education" (collège d'enseignement complémentaire)(7). Ils forment une catégorie à part, distincte de celle des établissements d'enseignement secondaire (comprehensive school et tertiary college par exemple) et des établissements d'enseignement supérieur ("polytechnic" et université)(8).

### **ASPECTS INSTITUTIONNELS**

#### **1. Des établissements de grande taille: une organisation souple facilitant l'absence de clivage entre la formation initiale et continue**

Même pour ceux dont l'activité relève uniquement du bâtiment, leurs caractéristiques sont typiques de la plupart des colleges of further education.

Les collèges d'enseignement complémentaire britanniques sont de grandes unités d'enseignement accueillant 1.500 à 2.500 étudiants (9). A titre d'exemple le Collège H en accueille 1.850, soit environ 700 étudiants en équivalent plein-temps (10).

Il n'y a pas de clivage entre la formation initiale et la formation continue: dans une même session de formation préparant à un diplôme donné, les étudiants peuvent avoir tous les statuts possibles: salariés en formation initiale ou en recyclage, apprentis, chômeurs, jeunes financés par leurs parents, etc. (11).

De même, les collèges utilisent tous les modes de formation existant au Royaume-Uni, aussi bien les formations à plein temps que les cours du soir et les formations alternées de différents types tels que:

-les "sandwich courses". Ce sont des sessions de longue durée, généralement de plusieurs mois organisées en alternance avec l'entreprise. Cette alternance peut se prolonger plusieurs années. Ces "sandwich courses" sont financés par les entreprises pour leurs employés qui sont en formation initiale ou continue;

-les "block release". Ce sont des formations alternées par blocs de plusieurs semaines, par exemple 3 semaines au collège, 5 semaines en entreprise, 2 semaines au collège, 4 semaines en entreprise. Le rythme va dépendre du programme et des possibilités d'accueil du collège. Entre chaque bloc, le plus souvent les jeunes viennent au collège une journée par semaine;

-les "day release". Ils représentent la forme traditionnelle de la formation alternée en entreprise: une journée par semaine au collège souvent complétée par une soirée.

Dans le collège H on compte par exemple:

-250 inscrits en formation à plein temps,

- 80 en sessions de longue durée (sandwich course),
- 470 en formation alternée par blocks (BR),
- 930 en formation alternée par journées.(DR),
- 120 en cours du soir.

On remarquera également les faibles clivages entre les niveaux et les filières de formation. Les établissements sont structurés selon des domaines de formation où l'on trouve toutes les sortes possibles de formation, courtes ou longues, à temps plein ou en alternance et ceci à différents niveaux. La gamme proposée s'échelonne depuis l'initiation professionnelle aux emplois semi-qualifiés jusqu'aux formations de technicien supérieur, d'encadrement et de direction.

Les effectifs varient d'une période à l'autre selon l'influence de la demande du milieu professionnel et les incitations gouvernementales. Néanmoins et surtout dans les établissements s'occupant essentiellement de la formation professionnelle dans le bâtiment, l'importance du niveau V est majoritaire mais le poids des formations de technicien et d'encadrement n'est pas négligeable (12).

## **2. La prépondérance de la professionnalité: une structure en départements professionnels**

Les collèges sont divisés en "départements professionnels" (13).

Par exemple, le collège H en comprend trois :

- le premier concerne la technique et l'encadrement du bâtiment, principalement pour les professions de "quantity surveyor" (14), encadrement de chantier et fonctions de direction;
- le second concerne les métiers du gros oeuvre et des travaux publics ainsi que des métiers du bois;
- le troisième réunit les métiers des services du bâtiment, (plomberie, chauffage, ventilation, distribution de gaz, soudure, etc...).

Comme les autres collèges, il dispose d'un département d'enseignement général qui est au "service" des départements professionnels. Il organise

tous les cours d'enseignement général qui ont lieu dans le cadre des formations professionnelles. Il n'a pas d'effectifs en propre. Son rôle est donc plus limité que les autres départements puisqu'il n'intervient pas directement dans la politique de recrutement des étudiants.

Dans un autre collège où le bâtiment n'est pas l'unique secteur professionnel, l'établissement est divisé en trois grands départements dont deux relèvent du BTP:

- le premier est celui des métiers. Il est organisé en sections qui regroupent des métiers de la truelle, des métiers du bois, des services du bâtiment et ceux de la finition (vitriers, peintres- décorateurs,...);
- le second est celui des techniciens et de l'encadrement pour les formations de dessinateur, géomètre, ingénieur d'études et structures, chef de chantiers, etc. Dans ce cas précis le département n'est pas organisé en section ou division, mais chaque type de cours ou session de formation dispose d'un "course tutor", c'est-à-dire d'un enseignant qui a la responsabilité de son organisation;
- le troisième département professionnel est distinct du secteur du bâtiment: il concerne les formations commerciales et le secrétariat.

Il existe un quatrième département "non-professionnel" qui est celui de l'enseignement général et de l'éducation permanente (15). Comme dans le cas du collège précédant, ce département d'enseignement général "sert" les départements professionnels, mais il propose également des cours de remise à niveau qui donnent accès à des formations professionnelles de niveau complémentaire ou supérieur. De plus il dispose d'une section de loisirs (équivalente à des ateliers d'animation socio-culturelle ou socio-éducative). Il s'occupe donc des étudiants inscrits dans les autres départements et des étudiants inscrits de plein droit en son sein, à la différence du collège précédant. Cela lui permet d'intervenir activement dans la politique de formation du collège.

Quels que soient les collèges étudiés, et malgré l'apparente diversité de leurs prestations, on retrouve une structure de base avec une division en départements professionnels. De plus, il existe toujours un département d'enseignement général qui a pour principale fonction de "servir" les autres

départements. On observe une division tout à fait particulière entre la "formation professionnelle" et "l'éducation". La formation professionnelle est exclusivement du ressort des "département professionnels". "L'éducation" est prise en charge par un département distinct qui intervient essentiellement dans le champ de la formation professionnelle sur la partie des programmes relevant de l'enseignement général. A partir de cette structure de base un certain nombre de variantes sont possibles ainsi que l'ont montré les exemples précédents.

### **3. Une infrastructure au service du secteur professionnel**

Les collèges où nous avons enquêté disposent d'un service administratif et technique d'une taille considérable (trente à quarante salariés à plein temps), d'une bibliothèque importante et d'un service d'information conséquent, d'un réfectoire ou d'un restaurant géré ou non par l'établissement, d'un syndicat d'étudiants et quelquefois d'une garderie pour les jeunes enfants.

L'importance des moyens en personnel révèle une infrastructure que l'on ne connaît pas ou peu en France, en tout cas pas au niveau V.

#### **3.1. Un organigramme type**

Dans le collège H nous trouvons la répartition suivante, pour 700 étudiants en équivalent plein-temps:

La direction générale:

1 principal

1 vice-principal

Dans le premier département professionnel

1 chef de département

20 enseignants dont

1 enseignant principal qui est l'assistant du chef de département

19 enseignants dont 3 responsables de division

Dans le second département professionnel

1 chef de département

25 enseignants dont

1 enseignant principal qui est l'assistant du chef de département

24 enseignants dont 3 responsables de division

Dans le troisième département professionnel

1 chef de département

20 enseignants dont

1 enseignant principal qui est l'assistant du chef de département

1 autre enseignant principal

18 enseignants dont 3 responsables de division

Dans le département d'enseignement général

1 chef de département

7 enseignants

Dans la bibliothèque et le service d'information technique

1 chef de service

2 bibliothécaires

3 aides-bibliothécaires à temps partiel

Dans le service administratif et technique

1 chef du service

14 employés (comptabilité et secrétariat)

1 chef technicien

14 techniciens

4 assistants d'atelier

3 ouvriers de maintenance

Au total, le personnel enseignant se compose de:



4 chefs de département

72 enseignants dont 65 dans les départements professionnels.

Le personnel administratif et technique se compose de:

2 chefs de service

5 bibliothécaires et aides-bibliothécaires

14 employés au secrétariat et à la comptabilité

15 techniciens et assistants

3 ouvriers.

### **3.2. Le statut des "enseignants-professionnels"**

L'importance des départements professionnels trouve ici son expression avec 65 "enseignants-professionnels" pour 7 enseignants "d'enseignement général". Du point de vue du rapport enseignant/étudiant, la moyenne est d'un enseignant pour dix étudiants (65 enseignants et 3 chefs de département pour 700 étudiants en équivalent plein-temps).

Leur statut s'apparente à celui de l'enseignement supérieur: comme les enseignants dans les universités, ils portent le titre de "lecturer" avec des grades différents: I ou II, senior lecturers, etc., selon leurs qualifications et leur ancienneté. Ils bénéficient en outre d'une importante assistance technique.

### **3.3. L'assistance technique**

Ainsi que nous l'avons vu, l'importance des services administratif et technique est considérable (près de 40 personnes, non compris les services de restauration) (16). Elle rend compte d'une gestion particulière qui sera analysée plus loin, mais aussi d'une assistance technique auprès du personnel enseignant.

D'après nos observations le ratio personnel technique/enseignant "professionnel" est d'un technicien pour quatre enseignants. Le ratio

général dans l'exemple présenté précédemment est de 3,6 (65 enseignants pour 18 techniciens et assistants d'ateliers). Cette importance numérique du personnel technique a des répercussions importantes sur l'organisation pédagogique des établissements: les enseignants professionnels bénéficient d'une aide, que beaucoup d'enseignants français leur envieraient, pour préparer les ateliers et le matériel, pour fabriquer les maquettes et les supports techniques nécessaires aux cours.

## **4. L'autonomie des établissements**

### **4.1. Hiérarchie et direction: le pouvoir de décision**

Le collège est dirigé par un conseil de direction (Governing body) comprenant des représentants de l'autorité locale dont le collège dépend, des représentants des syndicats ouvriers et patronaux ainsi que des autres organisations professionnelles concernées. Le principal et le vice-principal du collège ainsi que le président du comité d'éducation de la localité sont membres de droit. Parmi les membres élus se trouvent des enseignants du collège et quelquefois des étudiants. L'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire sont parfois représentés. La caractéristique principale de ces conseils de direction est leur niveau de représentation locale au sens large, couvrant la communauté et l'aire de recrutement du collège définie du point de vue administratif par l'autorité locale qui est responsable du collège.

Le rôle du chef d'établissement, le "principal", est central. Bien que rendant compte de ses actions devant le conseil de direction, une fois nommé et la confiance accordée, ses pouvoirs sont très étendus. Il est assisté ou non, suivant la taille de l'établissement, par un "vice-principal". Chaque département est dirigé par un "chef de département" qui coordonne et organise l'action des enseignants. Le département peut être éventuellement divisé en sections réparties par champs professionnels, avec à sa tête un enseignant principal généralement déchargé d'une partie

de ses heures d'enseignement et qui a pour mission de coordonner l'équipe d'enseignants, les plans de travail, les rotations, les emplois du temps, etc....

## 4.2. Le recrutement des enseignants: la cooptation

Le recrutement se fait par voie d'annonce dans la presse sur décision de l'autorité locale et la nomination de l'enseignant ne se fait pas sans l'avis du chef d'établissement. Mais le processus de décision est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, d'après ce que nous ont dit plusieurs chefs de département et enseignants, il semble que le principal, loin de prendre seul sa décision, donne son avis après avoir consulté le chef de département qui lui-même a généralement tenu compte de l'équipe d'enseignants.

Voici un extrait d'entretien, sur la participation de l'équipe enseignante à l'embauche d'un nouveau collègue:

(un enseignant)

... "On est une bonne équipe à nous six. On a un gars qui nous quitte. Nous allons le remplacer, comme ça on aura un peu de sang nouveau dans l'équipe et on pourra le choisir. Il faudra qu'il puisse bien s'intégrer."...

Ainsi, dans certains établissements, les enseignants participent activement au choix de leur nouveau collègue, sans que l'on puisse dire si c'est la règle générale. Toutefois, ce cas de figure s'est présenté plusieurs fois au cours de l'enquête.

On peut se demander si cette cooptation n'est pas un élément fondamental et déterminant, un préliminaire à tout travail en équipe, à un fonctionnement pédagogique de type compréhensif et coordonné plutôt que coercitif.

Toutefois cela ne se traduit pas toujours sur un mode d'expression positif, mais au contraire par un discours du type "on peut mieux faire". Ainsi à la

question adressée à un chef d'établissement britannique:

**-Etes-vous satisfait des enseignants qui travaillent dans votre établissement?**

La réponse fut brutale:

...**"Non."**...

Ce "non" abrupt fut également la réponse de la plupart des chefs d'établissement français que nous avons interrogés sur ce point. Mais encore faut-il comprendre quelle réalité cela recouvre:

**-Si vous aviez la possibilité de vous séparer de ceux dont vous n'appréciez pas le travail, combien d'enseignants changeriez-vous?**

...**"Oh! Au moins une dizaine!"**...

Sur les 92 enseignants de son collège, cela fait un peu plus de 10%. En France le même "Non" recouvre une réalité bien différente. Au Royaume-Uni, malgré la formulation négative, le degré de satisfaction est très grand, puisque cela veut dire que ce principal est tout à fait satisfait de 90 % des enseignants dont il est responsable. La suite de l'interview a d'ailleurs confirmé cette interprétation. Néanmoins son objectif reste 100% de satisfaction, ce qui explique le "NON" brutal.

### **4.3. Le recrutement des étudiants: un mode de régulation**

Le mode de recrutement des étudiants est très différent de celui que l'on connaît en France: les inscriptions sont payantes, sous formes de "fees"(17). Ces droits d'inscription peuvent s'élever à 1.200 Fr par an pour un cours "day release", à 1.800 Fr environ pour un cours "block release" de 12 semaines, entre 4.000 et 6.000 Fr pour une année à temps plein. Par contre, les "fees" s'élèvent jusqu'à 40.000 Fr par an pour les étudiants étrangers et de ce fait les "overseas students" constituent une source intéressante de revenus pour les collèges. De même les droits d'inscription sont très élevés pour des sessions particulières organisées à l'intention d'une entreprise, d'un groupe d'entreprise, ou d'un organisme.

En général, l'étudiant a plusieurs moyens pour financer sa formation:

- soit en obtenant une bourse auprès de l'autorité locale (elles sont accordées automatiquement si l'étudiant a moins de 18 ans et couvrent alors la totalité des sommes),
- soit en trouvant une entreprise qui finance sa formation. L'entreprise elle-même pourra trouver des sources de compensation auprès de divers organismes subventionnant les formations.

Dans d'autres cas ce sont directement les parents qui financent les frais d'inscription, bien qu'ils puissent obtenir auprès des autorités locales des bourses selon le niveau de leurs revenus. Toutefois il n'est pas obligatoire de se trouver un "sponsor" et des étudiants, échappant aux circuits classiques, seront aussi acceptés.

#### **4.4. L'ouverture des établissements**

En réalité la formation professionnelle est pour une large part "gratuite" pour les étudiants, en particulier pour les moins de 18 ans. Mais par rapport à une gratuité directe comme celle que l'on connaît en France, ce type de gratuité indirecte a des conséquences très différentes:

- sur les utilisateurs de la formation (la "valeur" de la formation est rarement perdue de vue, même par les jeunes);
- sur les modes de flexibilité des collèges;
- sur leur degré d'autonomie.

Avec ce système, les collèges sont tenus de s'adapter aux besoins des différents "clients", entreprises, organismes professionnels, groupes de parents ou autres demandeurs de formation, mais aussi des utilisateurs individuels. Cette adaptation est constitutive, c'est-à-dire qu'elle fait partie du mode de fonctionnement des établissements.

Ce système de financement, qui est complété par des subventions permettant un degré minimum de planification, agit directement sur l'ouverture et la fermeture des sections ou sur la création de nouveaux modules de formation. La règle d'or est la suivante: si le collège trouve

suffisamment d'étudiants pour s'inscrire dans un cours (généralement 10) il l'ouvrira aussitôt. De même il sera amené à fermer des sections qui ne recrutent pas suffisamment d'étudiants: cela pourra donner lieu à des regroupements régionaux qui seront décidés et discutés entre les collèges concernés.

Cela a plusieurs conséquences:

1-le rôle dynamique du collège et de ses membres dans l'offre de formation,

2--son ouverture sur l'extérieur pour répondre aux demandes si elles sont explicites, les créer ou les susciter si elles n'existent que sous la forme de "besoins",

3--une grande flexibilité et une capacité d'adaptation qui est inhérente aux modes d'existence des établissements,

4--la nécessité de modernité, c'est-à-dire d'être "à la pointe" du point de vue des formations tout en essayant de résister aux inconvénients d'une trop grande ouverture sur l'extérieur et de préserver un degré de permanence.

En fait les collèges ne sont pas totalement à la merci de la demande extérieure, d'une part parce qu'ils créent en partie cette demande (pour les plus actifs) par leur action de conseil auprès des entreprises, d'autre part parce que les financements directs de l'autorité locale (en particulier pour ce qui concerne les locaux et le personnel) permettent une certaine permanence. Toutefois en période de crise, en particulier lorsque le gouvernement réduit les subventions, les situations peuvent être critiques, ainsi que nous allons le voir.

## **5. Gestion et finance: le système caché de contraintes et les limites de l'autonomie des établissements**

Nous venons de voir les aspects du financement direct des collèges : sous cet angle, ils fonctionnent dans une certaine mesure à la manière d'une entreprise, avec une dimension commerciale et des relations à la clientèle de type concepteur-prestataire. Néanmoins le mode de financement direct qui est celui des collèges britanniques est médiatisé par un circuit complexe de subventions qui passent par le canal de l'autorité locale et par celui des entreprises.

Le poids de l'administration centrale ne s'exerce pas d'une façon directe. Mais à travers le jeu de l'attribution des subventions et des "recommandations", le pouvoir de direction du gouvernement est important par le canal du ministère de l'Education et du ministère de l'Emploi sans qu'il y ait d'intervention directe: plus détourné il n'en est pas moins efficace...

Le rôle de l'autorité locale est déterminant puisqu'elle est le gestionnaire direct de l'établissement. Mais ses ressources propres, qui proviennent des impôts locaux et des taxes qu'elle perçoit, sont largement complétées par les subventions étatiques. Ce financement accordé par l'Etat est global: c'est l'autorité locale qui décide de son affectation et de sa répartition. Mais l'Etat dispose d'un autre moyen pour intervenir, c'est ce que nous avons appelé le processus du "vide-rempli".

En effet si l'Etat diminue les subventions d'un côté, au nom des restrictions budgétaires par l'intermédiaire du ministère de l'Education, il crée un vide important dans les ressources de l'autorité locale qui exerce à son tour une pression plus ou moins forte sur les collèges. Si le vide créé par le gouvernement est suffisamment important, l'autorité locale sera obligée de le répercuter sur le budget des établissements et ceux-ci devront chercher d'autres sources de financement pour maintenir leur niveau d'activité.

Or, si par ailleurs le gouvernement débloque de fortes sommes (comme ce fut le cas récemment avec le Youth Training Scheme, YTS) (18), les attribue au ministère du Travail et que ce dernier les répercute sur la Manpower Service Commission (MSC) (19), pour survivre les collèges devront en passer par ce nouveau client plein de ressources... Les collèges devront s'adapter en des temps très courts aux nouvelles normes définies par le commanditaire, ici la MSC, et proposer dans les meilleurs délais des formations pour lesquelles les entreprises reçoivent des subventions de la part de la MSC et de ses agents. Dans l'opération, le gouvernement a équilibré son budget grâce aux économies faites du côté du ministère de l'Éducation, tout en canalisant très fortement l'évolution des collèges, sans exercer de pression directe. Ce que nous venons de proposer comme schéma d'interprétation du système de contraintes des collèges, correspond très exactement aux événements de ces quatre dernières années et à l'instauration du Youth Training Scheme qui a transformé la configuration de la formation initiale et a eu des répercussions importantes sur les relations industrielles (20).

Toutefois, ainsi que nous aurons l'occasion de le voir, cette transformation est loin d'être achevée et son sens n'est pas encore déterminé du fait que les partenaires peuvent encore réagir de manière très variée.

## **L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE**

### **1. L'espace et le temps**

L'organisation pédagogique est très dépendante des caractéristiques spatio-temporelles des établissements. Dans les collèges visités, l'utilisation maximum des locaux donne parfois l'impression d'une fourmilière. Très peu de salles ou d'ateliers sont vides: les heures creuses



ou les jours creux ne semblent pas avoir la même signification qu'en France. Le personnel vous parlera sans cesse du manque de place et en même temps l'observateur sera surpris par l'utilisation qui en est faite. Le moindre recoin est utilisé, souvent de façon ingénieuse et les espaces semblent être en perpétuelle reconversion. Très peu de nos interlocuteurs ont déploré un manque de matériel ou l'inadéquation des équipements. Au contraire l'impression d'un rééquipement continu domine. Par contre tous, surtout les chefs de département, se sont plaints du manque de moyens financiers pour s'agrandir, développer des projets plus ambitieux. Les restrictions budgétaires venant du gouvernement font l'objet d'un mécontentement fréquemment exprimé.

Pourtant les collèges sont des grands ensembles avec de nombreuses salles de cours et des ateliers, des salles de réunion ou de détente pour les professeurs et il n'est pas rare que l'on y trouve un véritable bar où le café est servi, avec un billard et un service de la presse du jour. Malgré une impression de foule, l'atmosphère y est reposante, un peu à la manière des "clubs" britanniques. Les bureaux des enseignants sont beaucoup plus étroits, ils regroupent 2 à 6 enseignants qui y font leurs préparations.

Du fait de la disparité des modes de formation (en continu ou en alternance) et de l'existence de sessions plus ou moins courtes, la conception de l'année scolaire pour un collège est très particulière. La gestion optimum des locaux est une préoccupation majeure des chefs d'établissement puisqu'ils sont tenus à un degré d'efficacité important, pour ne pas dire de "rentabilité". Rarement un groupe d'étudiants est affecté à une salle ou à un atelier: cela peut arriver mais ce n'est pas la règle. De même les professeurs n'ont pas "leur" atelier ou "leur" salle de cours. Par contre chaque enseignant a la responsabilité d'un groupe d'étudiant, ce sera le "tuteur" (voir infra).

## **2. Le travail en équipe et la responsabilité des enseignants**

Enseignants et étudiants sont mobiles en fonction des locaux disponibles et du planning. Ceci a des conséquences importantes sur la vie collective avec la nécessité absolue du travail en équipe et un fort degré de responsabilité. Pour obtenir une efficacité maximale, tous les enseignants participent à l'organisation pédagogique du contenu des cours et des progressions, mais aussi à leur mise en oeuvre spatio-temporelle et à l'organisation des emplois du temps. Bien que coordonnés par le chef de département dans chaque département et par le vice-principal ou le principal pour l'ensemble du collège, les plannings et les progressions sont le résultat du travail des équipes enseignantes.

Cette organisation nécessite et/ou entraîne comme nous allons le voir une forte coopération des membres du collège et non un éparpillement ou une atomisation des tâches et des fonctions.

### **2.1. L'interchangeabilité**

Chaque équipe d'enseignants est coordonnée par l'un d'entre eux. L'interchangeabilité des tâches d'enseignement est une politique que nous avons observée à plusieurs reprises, c'est-à-dire qu'un même groupe d'étudiants peut avoir plusieurs enseignants de la même spécialité au cours de l'année. Cette formule introduit une grande souplesse dans les emplois du temps. Un enseignant professionnel enseigne toutes les disciplines de sa profession (théorie, pratique, dessin et autres selon les cas) à l'exception de l'enseignement général. Les programmes professionnels d'une même session peuvent être assurés par 3 ou 4 enseignants. Dans les cas observés, chacun effectue indifféremment un cours de pratique ou de théorie selon les besoins. Obtenir ce fort degré de coopération suppose que l'organisation des cours se fasse au sein de chaque équipe de professeurs qui se mobilise d'une façon autonome en fonction des contraintes extérieures, notamment des besoins des autres

équipes de professeurs.

## 2.2. Le tutorat

Généralement pour chaque groupe un enseignant exerce le tutorat qui lui confère une responsabilité particulière vis-à-vis des étudiants et des enseignants. En fait l'organisation du cours et l'animation de l'équipe d'enseignants lui incombent. Un même enseignant peut être tuteur pour le cours dont il est responsable et intervenir dans d'autres sessions en tant que simple enseignant. Le tuteur a un rôle important auprès des étudiants, à la fois de permanence, d'autorité et de conseil.

(Mr B, Head of Division)

... "Le tuteur est responsable de l'organisation du cours, mais il est également responsable de la discipline dans le groupe dont il a la charge. En fait les étudiants le considèrent comme une figure paternelle. S'ils ont le moindre problème ils vont le voir." ...

## 2.3. Un fort degré de coopération

Une autre dimension du degré de coopération des équipes d'enseignants concerne la conception des cours et l'utilisation collective des documents de travail. Bien entendu chaque enseignant a ses propres documents qu'il utilise pour faire ses préparations. Mais la plupart du temps, chaque équipe dispose d'un fonds documentaire collectif, où chacun trouvera l'ensemble des cours qui ont été préparés en commun ou individuellement ainsi que tous les documents nécessaires pour les cours. Par exemple si un enseignant vient d'actualiser un cours, il le mettra à la disposition des autres qui pourront le discuter, l'adapter, ou simplement l'utiliser tel quel.

(Mr W., Responsable YTS, Collège V.),

... "Quatre ou cinq enseignants travaillent à partir d'un ensemble unique de livres. C'est difficile, mais on est assez bien organisé. On y arrive. Les documents peuvent être photocopiés. Nous avons

toutes les possibilités nécessaires pour faire les photocopies."...

Pour un observateur français, le plus surprenant est le degré de discipline et de sens collectif que cela suppose: en effet chaque enseignant qui emprunte un document le remet aussitôt à sa place, soit après l'avoir consulté (sans le garder plus de quelques heures) soit après l'avoir photocopié (s'il a besoin de le garder à sa disposition personnelle).

Nous ne pouvons pas dire si ce niveau de coopération et ce sens de la collectivité se retrouvent dans tous les collèges et dans toutes les équipes enseignantes. Il est fort probable que non. Mais nous avons observé ce phénomène à plusieurs reprises dans plusieurs collèges, ce qui laisse penser que ce n'est pas un phénomène rare.

En forme de conclusion sur le travail en équipe et l'organisation des cours nous laisserons la parole à cet enseignant responsable d'une division d'installation sanitaire et thermique:

(Mr B, Collège V.)

..."Quelquefois les enseignants ne se partagent pas un groupe. Mais quelquefois ils peuvent être jusqu'à 3 professeurs de plomberie sur un même groupe, un pour le mardi matin, un pour le mercredi matin, etc. L'un d'entre eux est le tuteur du cours. C'est l'enseignant principal. Il passe la majorité de son temps avec ce groupe et c'est son travail de contrôler la progression et de décider qui va enseigner quoi. La mise au point de la progression est un travail d'équipe. Nous analysons le programme et nous décidons de ce qui relève de la première année ou de la seconde et ainsi de suite. Quand l'ensemble est organisé et que la progression est faite, elle est datée et le nom de chaque enseignant pour chaque cours est mentionné. Nous décidons de ce qui est élémentaire et de ce qui doit être vu en première année. Nous décidons de ce qui doit être enseigné et qui doit l'enseigner."...

### 3. L'organisation du temps scolaire et du curriculum

La notion "d'année scolaire" n'a pas le sens qu'on lui connaît en France puisque certains cours peuvent durer soit 3 mois en continu, soit 24 semaines divisées en blocs de 2 ou 3, ou encore 13 semaines sur 6 mois, etc. Les années académiques durent 36 semaines réparties de septembre à juillet. Pourtant l'année scolaire n'est pas aussi délimitée, surtout avec le système de "l'année étendue" (extended college year): des cours peuvent avoir lieu pendant le mois d'août, sans que cela soit une session d'été. Mais ce type d'organisation est basé sur le volontariat. C'est le cas d'une équipe pour une session de première année d'électricité en formation initiale de niveau V. Le professeur interrogé sur ce point commençait son année scolaire le 15 août.

Cet exemple d'année scolaire extensible est un indicateur de la souplesse d'organisation à la fois administrative et pédagogique des collèges britanniques, plus proche de ce que nous connaissons en France dans le domaine de la formation continue.

Nous avons vu que la progression et l'organisation du curriculum et des temps de formation est faite par les équipes d'enseignants, sous la responsabilité du tuteur. Elle s'appuie sur les programmes produits et publiés par les organismes d'examens (voir infra). Ces programmes portent sur des contenus, sans des contraintes de temps ou de répartition entre la pratique et la théorie. D'un collège à l'autre les différences peuvent être grandes et même au sein d'un collège.

Les durées consacrées à la théorie, à la pratique et à l'enseignement général sont également variables. Pour la même année d'un même cursus de formation, le temps de pratique, par exemple, peut aller du simple au double.

	Collège 1	Collège 2
Pratique	2 heures	4 heures
Théorie	4 heures	3 heures
Enseignement Général	2 heures	1 heure
Total par semaine (DR)	8 heures	8 heures

## 4. Les formes de la liaison entre théorie et pratique

### 4.1. La multicom pétence des enseignants professionnels

Les formes de la liaison entre théorie et pratique ont plusieurs dimensions. La première est la coopération entre les enseignants et nous avons vu qu'elle était étroite, favorisant toutes sortes de liaisons au sein du corpus enseigné. La seconde dimension concerne la division du travail qui est minime au sein de l'enseignement professionnel, puisque l'enseignant est considéré comme un "professionnel-enseignant". C'est un professionnel au sens plein du terme, c'est-à-dire multicom pétent. Il est capable d'accomplir l'ensemble des tâches qui relèvent de sa profession, du point de vue de la théorie et de la pratique, de la technologie et du dessin. C'est aussi un enseignant car il est capable de transmettre ses connaissances professionnelles, qu'elles soient intellectuelles ou manuelles, théoriques ou pratiques, artistiques ou autres.

Mais au-delà des dimensions relevant du personnel enseignant, il est nécessaire de considérer le type de moyens didactiques mis en jeu: outils pédagogiques et espaces de travail.

## 4.2. Les moyens didactiques

L'utilisation d'outils pédagogiques, tels que des maquettes, n'est pas rare et le personnel technique aide à leur réalisation:

(Mr S., professeur de charpente-menuiserie)

..." Les maquettes et les aides visuelles font souvent partie intégrante du cours quand c'est nécessaire. Je peux toujours demander à un des techniciens de les fabriquer et une grande partie de leur temps y est consacrée. Quelquefois le professeur les fait lui-même, parce que dans certains cas c'est trop compliqué et qu'il est plus compétent. Des enseignants d'autres disciplines, viennent aussi nous voir pour leurs maquettes. Même en plomberie parfois ils ont besoin de nous."...

La conception des maquettes peut émaner de l'équipe ou d'un seul professeur, tout en sachant que les autres pourront également l'utiliser s'ils la trouvent intéressante. La division entre la technologie et la pratique a des limites fluctuantes, parfois la technologie pourra être enseignée d'une façon intégrée avec la pratique. Parfois, elle nécessitera un cours à part. Selon les spécialités, la progression technologique suivra la progression pratique, ou vice-versa. Parfois dans une même spécialité la position dominante pourra revenir à l'une ou à l'autre selon les besoins. L'enseignement de la pratique se fait en atelier sous la forme traditionnelle des exercices de pratique. Mais elle se fait aussi en espaces-chantiers qui prennent deux formes : soit la forme de chantiers avec la réalisation de tout ou parties d'édifices réels, soit la forme "d'aires de projet".

Mr W (responsable d'une section de charpente-menuiserie) nous en explique l'intérêt et la façon dont les aires de projet ont modifié leurs pratiques pédagogiques et la relation pratique/théorie:

..."Ici nous avons complètement changé notre façon d'enseigner la pratique et la théorie pour concevoir notre enseignement sous un angle plus global, en nous appuyant sur le déroulement d'un travail complet. On fait encore des petits projets ou exercices quand c'est trop cher, ou que ce n'est pas nécessaire. Nous avons une aire de

projet. C'est une amélioration. Le personnel enseignant aussi s'améliore grâce aux moyens dont il dispose maintenant. Quand j'ai commencé à enseigner, par exemple, il n'y avait pas d'assistance technique, pas de techniciens. Maintenant j'en ai 3 dans l'atelier. Ils nous aident beaucoup, mes collègues et moi-même, pour tout ce qui ne relève pas directement de l'acte enseignant. Ils sortent le matériel, préparent tout ce qui est nécessaire pour les étudiants."...

Dans ce cas, le collègue dispose d'un "espace-chantier" sous la forme d'une aire de projet où un édifice est réalisé en grandeur réelle. C'est souvent une maison ou un bâtiment de plusieurs étages. Les différents corps de métier interviennent les uns à la suite des autres, ce qui suppose également une coordination entre les équipes de différentes spécialités. Le plus souvent l'ouvrage a été conçu de manière à permettre aux élèves de couvrir le plus large éventail de tâches ou de difficultés qui généralement ne se rencontrent pas sur un chantier normal. Le but pédagogique est d'éviter le travail trop répétitif, sans pour autant négliger la maîtrise du rythme de production. Ceci a été rendu possible pour les formations de longue durée où les jeunes restent plusieurs semaines au collège. Dans ce cas précis, l'édifice est ensuite détruit pour être recommencé ou pour laisser la place à un autre projet.



---

## **Chapitre 2**

# **Les établissements de formation en France**

### **éléments de comparaison avec le Royaume-Uni**

---

Les lycées d'enseignement professionnel (LEP) regroupent la très grande majorité des effectifs au niveau V de formation (21). De ce point de vue ils correspondent aux "colleges of further education", mais ils s'en distinguent fortement puisqu'ils sont presque exclusivement réservés aux formations initiales à plein temps, l'apprentissage relevant d'un autre type d'établissement: les centres de formation d'apprentis (CFA). L'enquête a donc porté sur ces deux types d'établissement et plus particulièrement ceux qui sont spécialisés dans les métiers du bâtiment.

## **ASPECTS INSTITUTIONNELS**

### **1. Des établissements de taille plus réduite et une organisation cloisonnée**

Par rapport au Royaume-Uni, les unités d'enseignement françaises sont de taille beaucoup plus réduite:

- les LEP accueillent en moyenne 450 élèves à plein temps (22);
- les CFA du bâtiment sont de petites unités qui reçoivent en moyenne 460 apprentis une semaine par mois, soit environ 110 jeunes en équivalent

plein-temps (23).

Chaque type d'établissement utilise un mode de formation prédominant qui le caractérise:

- la formation à plein temps pour les LEP,
- la formation alternée pour les CFA.

Ce cloisonnement est renforcé par un fort clivage entre les niveaux et les filières de formation qui structurent les établissements selon les lignes de fracture de l'enseignement professionnel en France: les LEP et les CFA sont spécialisés dans les formations de niveau V, les filières "courtes" de l'enseignement professionnel. Les niveaux supérieurs et les filières longues relèvent des lycées techniques ou des établissements d'enseignement supérieur.

Malgré certains signes d'évolution, il existe encore une dichotomie entre la formation initiale et la formation continue. Les établissements enquêtés sont essentiellement tournés vers la formation initiale: par exemple le LEP C compte 505 élèves en 1984-1985 ainsi que 280 adultes en formation continue et 15 jeunes (16-18 ans) en stages d'insertion et de qualification. Le proviseur a eu du mal à nous en donner les équivalents plein-temps pour la formation continue, étant donnée la variété des formations (cours du soir, ou journées ponctuelles de formation, stages de très courte durée). L'approximation finalement obtenue se situe entre 30 et 40 équivalents plein-temps, ce qui représente au maximum 8% des effectifs en formation dans le lycée.

Un changement de politique a permis aux CFA de dépasser le cadre de la formation initiale et de développer des actions de formation continue comme les Brevets professionnels et de prendre en compte les dispositifs jeunes. D'après le Comité Central de Coordination de l'Apprentissage du bâtiment et des travaux publics (CCCA), en 1983-1984, il y a eu environ 3.000 stagiaires pour un total de 280 actions: 49% des stagiaires ont été en stages 16-18 ans, 13% en 18-25 ans, 2% en contrats emplois-formation, 23% en formation des salariés, 13% en formation des artisans (24). 80% des CFA ont participé à ces actions organisées "en

marge de l'apprentissage". Une première estimation permet de considérer que ces actions de formation continue représentent environ 10 à 12 % du temps global de formation dans les CFA impliqués, avec de très grandes variations d'un établissement à l'autre (25).

Cette marginalité de la formation continue par rapport à la formation initiale peut évoluer, en particulier dans les CFA. D'après les entretiens effectués auprès des directeurs de centre, le développement de la formation continue semble être une voie d'avenir pour eux et une possibilité de réagir à la baisse des effectifs dans l'apprentissage et à la réduction forcée de l'activité des centres de formation. Pour ces responsables, le mode de fonctionnement des CFA, leur pratique de l'alternance, leur proximité avec les entreprises, permettent de s'intégrer d'une façon relativement souple dans le champ de la formation continue.

Les LEP restent tournés essentiellement vers la formation initiale et la FPC garde une position d'extériorité. Le personnel enseignant interrogé au cours de cette enquête n'a pas été consulté pour la mise en place des actions de formation continue. Les entretiens effectués révèlent parfois une sorte de "chasse gardée" du proviseur qui est en contact direct avec le GRETA. Les enseignants semblent cantonnés dans un rôle de prestataire de service, leur intérêt principal, pour certains, réside dans la possibilité de faire des heures supplémentaires. Exclus de la conception et de l'organisation des actions de formation continue, ils se considèrent et se comportent comme des exécutants.

Toutefois, dans un cas, nous avons trouvé un véritable service "formation continue" ayant un rôle dynamique de conception et d'organisation. Ce service est constitué par une équipe éducative incluant des enseignants. Mais ce cas est très particulier que l'on ne peut pas dire caractéristique du LEP, car l'établissement a une structure très particulière le rapprochant des collèges d'enseignement complémentaire britanniques. En effet, c'est une grosse unité d'enseignement qui regroupe en son sein un lycée technique et un CFA: la gamme des formations, ses moyens matériels et ses possibilités techniques sont bien supérieurs et très différents de ce que l'on rencontre habituellement dans un LEP.

## **2. Une structure de type administratif**

Les établissements français ne sont pas organisés sur un mode privilégiant la professionnalité, mais selon une logique administrative à partir d'une organisation pyramidale à double entrée qui distingue les secteurs "enseignant" et "non-enseignant". Contrairement à ce que l'on pourrait penser, nous allons voir que les CFA n'échappent pas à ce cas de figure malgré une plus grande proximité avec le milieu professionnel grâce à l'apprentissage.

### **2.1. Un organigramme type**

Dans les LEP, le secteur non-enseignant comprend la direction, le service éducation et surveillance, l'intendance et le service restauration et entretien, le service médical et la bibliothèque. Le secteur enseignant est divisé en deux entre l'enseignement général et technologique d'un côté et l'enseignement professionnel de l'autre. La structure d'un CFA est du même type (26) avec moins de moyens puisque ce sont de petites unités: par exemple la bibliothèque ne comprend que quelques dizaines de livres.

Si l'on regarde plus en détail la structure du personnel nous observons la répartition suivante, pour un LEP de 470 élèves:

La direction:

- 1 proviseur assisté de
- 2 employées (secrétariat)

Le service d'éducation:

- 2 conseillers d'éducation
- 4 surveillants

Le centre de documentation et d'information:

- 1 documentaliste-bibliothécaire

## L'intendance:

- 1 intendant, chef de service
- 3 employées (comptabilité et administration)

## Le personnel de service (cuisine, entretien, gardiennage, nettoyage):

- 1 agent chef
- 1 ouvrier d'entretien
- 1 auxiliaire conducteur auto
- 2 cuisiniers
- 2 concierges
- 8 femmes de service

## Le service médico-social

- 1 médecin à temps partiel (deux après-midi par semaine)
- 1 assistante sociale
- 1 infirmière

## L'enseignement général et technologique:

- 6 professeurs d'enseignement général (PEG) en Lettres
- 6 PEG en sciences
- 10 professeurs d'enseignement technologique (dessin, métré, économie sociale et familiale)
- 3 professeurs d'éducation physique et sportive

## L'enseignement professionnel:

- 1 enseignant-chef de travaux
- 4 professeurs d'enseignement professionnel pratique (PEPP) en menuiserie
- 5 PEPP en métallerie
- 12 PEPP en installations sanitaires et thermiques
- 3 PEPP en couverture
- 10 PEPP en peinture en bâtiment

Disposant des informations sur la structure administrative d'un LEP et celle d'un college of further education, la tentation est grande de les

comparer. Mais ce serait une erreur de chercher à le faire terme à terme, en les superposant. En effet les conclusions hâtives que le lecteur pourrait en tirer seraient largement erronées. Certains "services" tout en existant, apparaissent dans les effectifs dans un cas et pas dans l'autre. Cela est surtout flagrant pour le personnel de service français. Dans le collège britannique les catégories "personnel de service" et "personnel médico-social" ne sont pas comptabilisées et relèvent directement de l'autorité locale. (Rappelons que le collège cité en exemple dispose bien d'un restaurant mais que celui-ci est géré par l'autorité locale.)

Pour la comparaison nous nous limiterons à observer:

- la structure pyramidale du collège français et la structure en départements du collège britannique;

- la disproportion entre les services administratifs. Ceux du collège britannique sont beaucoup plus importants, ce qui renvoie à son plus grand degré d'autonomie sur les plans financier, administratif et pédagogique;

- la présence des "surveillants" dans l'établissement français, qui rend compte en partie du fait que les jeunes ne sont pas encore considérés comme des adultes dans l'établissement, ce sont des "élèves". L'absence de cloisonnement dans les établissements britanniques empêche un statut rattaché à l'enfance; les jeunes qui y sont en formation sont des "étudiants" (students);

- la disproportion des moyens en ce qui concerne la documentation mise à la disposition des étudiants et des enseignants. Le centre de documentation et d'information est ouvert à temps partiel dans le LEP et dispose en tout et pour tout d'une documentaliste-bibliothécaire. Ce service dans le collège britannique est ouvert en permanence, il dispose de 4 bibliothécaires à plein temps et de 3 employés bibliothécaires à temps partiel;

- des profondes différences dans l'assistance technique et le personnel enseignant ainsi que nous allons le voir.

## **2.2. Une très faible assistance technique**

Elle n'existe pratiquement pas, puisque le personnel de service, à majorité féminine, intervient essentiellement pour les tâches de restauration, de gardiennage et de nettoyage. Ceci s'applique également aux CFA (27).

Il n'y a pas de catégorie de personnel correspondant aux 14 techniciens présents dans le collège britannique. La catégorie "personnel de service" ne correspond pas du tout à la catégorie "personnel technique" du collège britannique qui est composé pratiquement à 100% d'hommes: ce sont des techniciens dans les spécialités professionnelles dispensées dans le collège.

Cherchant à savoir dans quelle mesure les enseignants français pouvaient bénéficier d'une aide pour la préparation du matériel ou la fabrication des supports pédagogiques, il semble bien qu'ils n'aient à compter que sur eux-mêmes (28). Quelquefois, l'ouvrier d'entretien ou le chauffeur sont sollicités, s'ils sont compétents, mais ce sont des arrangements officieux, informels et en tout cas occasionnels.

## **3. Un statut des enseignants à l'opposé de la notion de professionnalité**

### **3.1. Pour une définition de la professionnalité**

Bien que faisant partie du champ professionnel, l'enseignement technologique est lié, en France, à l'enseignement général de différentes manières. On retrouve en particulier ce découpage dans le système d'examens où il existe une dichotomie entre les épreuves théoriques (écrites et graphiques, réunissant l'enseignement général et technologique) et les épreuves pratiques qui portent sur l'enseignement professionnel "pratique".

Ainsi que le souligne L. Tanguy, cette distinction révèle "la persistance de

cette vieille antinomie entre écrire et faire, entre crayon et outil, entre des modes d'usage différents des savoirs: des opérations symboliques ou des opérations matérielles "(29).

Mais dès à présent nous soulèverons la question de la nature sociétale de cette antinomie qui se pose en des termes très différents Outre Manche où le professionnel, l'enseignant-professionnel et de surcroît l'enseignement professionnel, ne sont pas scindés entre "le crayon et l'outil". Ceci est la marque de ce que nous avons appelé "professionnalité".

Une logique de professionnalité ne va pas dans le sens de la division entre la théorie et la pratique, entre l'abstrait et le concret, entre la main et l'esprit, entre le geste et le symbole. Elle les intègre. Le professionnel est un travailleur manuel et intellectuel dont le statut social est valorisé (30).

En France par bien des aspects les enseignants de technologie sont rattachés à l'enseignement général, ce qui s'exprime par exemple dans leur charge d'heures (21 heures) qui les met sur un pied d'égalité avec les PEG, alors que les enseignants de pratique font 26 heures. De plus ils dépendent du proviseur de LEP ou du directeur de CFA qui s'occupent directement de l'enseignement général alors que le chef de travaux est responsable des professeurs d'atelier ou des "moniteurs" ainsi qu'on les appelle dans les CFA (31). Ces termes de "professeurs d'atelier" ou pire de "moniteur" ne sont pas applicables aux enseignants-professionnels britanniques. Ils expriment le statut dévalorisé de l'enseignement professionnel en France mais aussi le statut dévalorisé des métiers (32).

### **3.2. Les rapports entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel**

Dans la réalité, en France l'enseignement technologique n'est pas aussi nettement lié à l'enseignement général. Les pratiques entre les enseignants, montrent différentes situations allant d'un cloisonnement radical, d'un antagonisme entre les PETT et les PEPP, à un rapprochement



pouvant aller jusqu'à la coopération.

L'analyse par secteur de la structure du personnel enseignant (hors éducation physique) montre une importance relative accordée à l'enseignement général.

Dans l'établissement cité précédemment en exemple, on a la répartition suivante: sur les 57 enseignants, 12 sont en enseignement général, 10 en enseignement technologique et 35 en enseignement professionnel (chef de travaux compris).

Soit 21% de professeurs en enseignement général, 17% en technologie et 61% en enseignement professionnel.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser l'importance accordée à l'enseignement général est encore plus marquée dans les CFA avec 23% de professeurs en enseignement général (33).

Pour les besoins de la comparaison avec le Royaume-Uni nous incluerons les PETT dans le champ professionnel. (Les chiffres ne permettent pas de retirer du compte les enseignants d'économie sociale et familiale qui ont également ce statut.)

Dans le cas de la France, le rapport est de 21% et 79% entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, avec 12 PEG pour 45 professeurs d'enseignement technologique et pratique (chef de travaux inclus) (34). Il est de 11% et 89% au Royaume-Uni avec 8 professeurs d'enseignement général pour 68 d'enseignement professionnel (chefs de département inclus) dans le collège britannique. Cela donne un écart proportionnel de 10% entre l'enseignement général et de l'enseignement professionnel dans les deux pays au bénéfice de l'enseignement professionnel Outre Manche et de l'enseignement général en France.

Ces chiffres confirment la place prépondérante accordée à la profession au Royaume-Uni et l'importance accordée aux matières générales en France (voir surpa l'interprétation qui en est donnée).

#### 4. Un fort degré de dépendance des établissements

Si nous ne nous attendions pas à trouver un fort degré d'autonomie des LEP étant donné le rôle direct joué par l'administration centrale dans la gestion des établissements, le recrutement des enseignants et celui des élèves, ce qui renvoie à la situation générale des établissements du secteur public (35), il a été plus surprenant de découvrir un manque d'autonomie tout aussi important dans les CFA étudiés. Cela est principalement dû au fait que les fonctions de gestion et d'administration ont été retirées aux établissements qui sont uniquement considérés comme des unités pédagogiques. Ces fonctions relèvent de l'organisme gestionnaire qui gère un ou plusieurs centres.

D'après l'analyse d'un schéma d'organisation des tâches(36):

- les responsabilités directes d'un CFA reviennent au Président de l'association gestionnaire:

- .du point de vue de l'organisation interne (réunion du bureau et du conseil d'administration, gestion du personnel enseignant et administratif (recrutement, licenciement, promotion), de la gestion des ressources (collecte des ressources), du choix des fournisseurs,

- .et surtout du point de vue des relations avec l'extérieur (associations professionnelles, CCCA, ministère de l'Education nationale, collectivités locales, visiteurs, etc.);

- le secrétaire général de l'association partage cette responsabilité avec le président. Il est responsable de la tenue de la comptabilité et de l'engagement des dépenses prévues au budget. C'est lui qui est en relation habituelle avec les fournisseurs;

- un certain nombre de responsabilités (avec compte rendu à postériori au président) sont partagées entre le secrétaire général et le directeur: la responsabilité sur place du personnel, l'inscription des élèves et des apprentis, les relations avec les employeurs et les familles.

Au total, la responsabilité directe du directeur du CFA est extrêmement limitée: elle se réduit au contrôle pédagogique des enseignants selon les directives pédagogiques du CCCA et à l'organisation du foyer.

Avant de commencer l'enquête auprès des LEP, le degré de responsabilité des proviseurs nous semblait considérablement réduit étant donnée l'extrême dépendance des établissements vis-à-vis du ministère de l'Education nationale pour tout ce qui est de la gestion, de l'administration et du personnel. Mais en comparaison avec un directeur de CFA leur faible marge d'autonomie semble beaucoup plus grande...

La relativité aidant, il n'en reste pas moins que par rapport à un principal de collège britannique, nous voyons que la logique française de la dépendance à une hiérarchie interne et externe est à l'oeuvre dans les deux cas, tout en étant encore renforcée dans les CFA étudiés. En fait le directeur n'a pas de fonctions de direction: il n'a pas de marge d'initiative directe et officielle et il est statutairement coupé de l'extérieur (en ce qui concerne la taxe d'apprentissage, voir infra). Etant donnée la forte tension qui existe dans l'action quotidienne entre l'absence officielle de responsabilité accordée et la réalité qui oblige sans cesse à intervenir et à prendre des décisions, dans la pratique certains s'octroient un peu d'autonomie. Toutefois, l'autonomie gagnée est coûteuse sur le plan de l'investissement individuel, mais elle est surtout provisoire. Quelquefois les relations entre les individus sont suffisamment bonnes pour qu'une répartition beaucoup plus souple des tâches puisse avoir lieu. Ces relations sont néanmoins soumises à la tension initiale provoquée par la distance entre les dispositions officielles et la réalité (37).

En conclusion il semble bien que la multiplication des niveaux hiérarchiques entre celui qui a le pouvoir de décision et celui qui doit agir ainsi que l'extériorisation du pouvoir de décision soient caractéristiques du mode de fonctionnement des établissements français aussi bien dans le secteur public que privé.

## L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE

### 1. Une conception en fonction d'une politique pédagogique: les CFA du CCCA

#### 1.1. Des locaux accueillants

L'organisation spatio-temporelle des CFA visités est tout à fait caractéristique du point de vue de la conception et de l'organisation des locaux. Ils ont été conçus pour répondre à une politique pédagogique définie et menée par le CCCA dès 1969 (38). La résolution fait explicitement référence aux locaux:

...**"Nous exigeons des bâtiments fonctionnels, bien adaptés à leur mission: des classes permettant la pratique de la pédagogie active, des ateliers bien équipés et répondant aux besoins spécifiques de chaque métier, des salles de technologie situées de plain-pied avec les ateliers et conçues pour l'enseignement expérimental."**...(39)

Depuis cette date le nombre des CFA du CCCA a presque doublé sur une période de moins de 10 ans avec la construction de bâtiments répondant à ces lignes directrices. (40)

Les CFA enquêtés ont été créés au cours de cette période d'expansion. Ils ont pour caractéristiques communes: des bâtiments de petite taille, des locaux propres, accueillants grâce à une certaine recherche dans leur décoration. Ils sont bien éclairés et entourés de verdure. On remarquera l'absence de détériorations apparentes ou de graffitis, sans que cela corresponde à une sur-surveillance, au contraire: les locaux, même ceux du directeur n'étaient pas fermés à clé... Ces faits sont tout à fait déroutants pour celui qui connaît un tant soit peu les questions de l'apprentissage en France et les problèmes posés par des populations tournantes comme dans la formation alternée. Visiblement la règle de fonctionnement en vigueur n'est ni au laisser-aller ni à l'autoritarisme.

## **1.2. Conçus à des fins pédagogiques, évitant l'isolement de la pratique**

La disposition des locaux semble véritablement conçue à des fins pédagogiques. De grands ateliers, avec des salles de technologie attenantes et littéralement remplies de matériel didactique qui joue visiblement un rôle central. Ils permettent une grande souplesse dans les pratiques pédagogiques et un passage facilité entre les niveaux pratiques et théoriques au cours de l'enseignement.

## **1.3. La notion de territoire et les espaces collectifs**

Chaque enseignant dispose de "sa" pièce. Il s'agit d'une petite salle attenante à celle de technologie. Il peut y faire ses préparations et y déposer l'ensemble de la documentation nécessaire pour ses cours. Il y a une correspondance étroite entre l'enseignant et l'espace d'enseignement, qui relève du "territoire" personnel. Cet individualisme, marqué sur le sol, est compensé par des espaces collectifs et accueillants, une salle de professeurs et un bar qui sont le centre d'attraction des enseignants. Lieu de réunion informel, cette salle est visiblement le coeur de la vie collective des enseignants.

Les élèves ont aussi leur espace collectif: ils disposent de "leur" foyer où l'on trouve également un bar et, selon les cas, des appareils de jeu (babyfoot par exemple) et des tables de ping-pong, une télévision, une salle de projection.

Cet attachement des individus à un espace territorial a des conséquences directes:

- l'attachement des élèves à "leur" centre, qu'ils ont la plupart du temps aidé à décorer ou à aménager;
- la possibilité pour l'enseignant de déposer en toute confiance des objets qu'il aura collectés ou fabriqués et d'avoir ainsi à sa disposition le

matériel didactique qu'il juge nécessaire pour ses cours;  
 -le sens de la responsabilité: il ne viendra pas à l'idée d'un enseignant de laisser un jeune détériorer quoi que ce soit, ni à l'apprenti d'essayer.

#### **1.4. Individualisation et vie collective: un esprit pédagogique commun**

Du point de vue pédagogique, on peut être surpris de l'individualisation que cette organisation de l'espace comporte. Elle existe aussi dans la pratique pédagogique où beaucoup est demandé à l'individu et assez peu repose sur "l'équipe enseignante". Cette équipe a d'ailleurs du mal à se constituer puisque chaque enseignant est isolé dans sa spécialité par son unicité au sein de l'établissement.

(Un professeur de maçonnerie de CFA)

...**"Je suis seul et je travaille seul."**...

Toutefois, cet isolement est compensé par la vie collective avec les enseignants des autres disciplines (pauses café, déjeuners, réunions, heures de concertation, ou échanges informels au sujet d'un projet pédagogique, d'une classe, de la réalisation de matériel didactique). Cette vie collective est rendue possible par un "esprit pédagogique commun" impulsé par la politique éducative du CCCA (voir supra).

## **2. La gestion du temps enseignant**

### **2.1. Une fausse logique productive**

La vie collective des enseignants de CFA est aussi imposée par leur emploi du temps: ils sont tenus à 39 heures de présence au CFA, moins environ 5 heures pour des recherches à l'extérieur quand la préparation de leur cours le nécessite. Cette contrainte de temps n'est pas toujours bien vécue par

les enseignants qui en voient les avantages du point de vue collectif sans vraiment en accepter les inconvénients. Ce plan de charge calqué sur la production ne respecte pas leur statut d'enseignant qui, selon la norme française, limite la présence des professeurs. Cette dérogation à la norme correspond à une logique de type administrativo-professionnel avec un assujettissement aux horaires de la production par la contrainte plutôt que par la raison ou l'intérêt. Il en résulte une tension qui est provoquée par l'assimilation qui est faite entre enseignement et production alors que la fonction d'enseignement n'est pas identique à la fonction de production.

## **2.2. La référence britannique**

Cette organisation du temps pourrait rappeler ce qui se passe Outre-Manche où le travail en équipe est plus développé grâce (en partie) aux heures que les enseignants sont tenus de passer dans l'établissement. Mais c'est une durée intermédiaire entre les heures d'enseignement et les horaires de la production: 30 heures de présence, charge de cours incluse (41). De plus ce principe existe quels que soient les niveaux d'enseignement, les filières et les catégories d'enseignants (à l'université, dans les établissements secondaires, dans les collèges professionnels).

Cette pratique concerne tous les enseignants, quels que soient les établissements, elle ne peut être perçue comme discriminatoire, comme c'est le cas pour les enseignants de CFA.

Il n'y a pas de placage d'une fausse logique productive sur une fonction enseignante définie en France par une présence réduite sur les lieux d'enseignement et généralement limitée à la charge de cours.

### **3. L'individuel et le collectif dans les pratiques enseignantes**

#### **3.1. La politique du moins: le LEP traditionnel**

Dans les LEP, cette norme française de la gestion du temps enseignant prend plusieurs formes selon les établissements enquêtés.

La "politique du moins" semble caractériser ce que nous appellerons le "LEP traditionnel": les enseignants viennent faire leur cours. Les enseignants de pratiques sont plus présents du fait d'une charge de cours plus importante, ce qui laisse plus de place à des échanges informels. Mais en règle générale, les "acteurs" se croisent, viennent aux réunions formelles parce qu'il le faut...et repartent aussitôt. L'organisation de l'espace correspond à ce type de circulation: il n'y pas ou peu d'attribution de locaux à des individus et ceux qui sont attribués à des groupes sont vides la plupart du temps (bibliothèque, salle des professeurs). Les salles de technologie ne sont pas rattachées aux ateliers mais sont à l'étage de l'enseignement général. Elles sont vides de maquettes ou de matériel didactique. Trouver un espace chaleureux et vivant devient une gageure, les locaux sont détériorés et les murs voués aux graffitis, ce qui peut surprendre dans un LEP bâtiment où tous les corps de métier sont sur place. Les jeunes cassent les chaises, les tables et le matériel. Le personnel intervient ponctuellement sous une forme autoritaire et le cycle continue.

Dans le cas présent le chef d'établissement essaie de faire de son mieux et surtout de trouver des moyens financiers supplémentaires pour débloquer des situations de pénurie et créer de nouvelles marges de manoeuvre notamment grâce à la formation continue; le chef de travaux est très actif, il essaie de résoudre les mille et une questions que chacun vient lui poser et de régler des problèmes matériels qui semblent se multiplier au fur et à mesure de leur résolution; les enseignants font ce qu'ils peuvent avec un grand sentiment d'impuissance, ils sont pessimistes, voire désabusés ou pour le moins peu satisfaits de leurs conditions de travail.



### **3.2. Le travail en équipe, l'importance des moyens matériels et de la cooptation: le LEP pilote**

Dans le type de LEP que nous appellerons "pilote", les situations sont plus variables. Très visiblement il y a une différence de ressources et de possibilités: les locaux sont plus spacieux ou beaucoup mieux équipés. Nous avons déjà vu que dans ce type d'établissement les enseignants étaient venus "de leur propre gré" et qu'ils avaient pu être sélectionnés dans une certaine mesure par l'établissement, au niveau du proviseur ou du chef de travaux. L'état des locaux est très différent du premier type de LEP présenté. Si les graffiti sont encore présents ici ou là, ils ne s'inscrivent pas dans un contexte général de dégradation. Au contraire, les locaux sont toujours partiellement en travaux, soit pour aménager une extension, soit pour réaménager une salle ou un atelier, soit pour créer une plate-forme. Ici il n'y a pas d'ambiguïté sur le secteur auquel appartient le LEP: d'une manière ou d'une autre le chantier est présent dans l'établissement avec toute la vie que cela comporte. Chaque fois que c'est possible, les locaux sont attribués à des groupes de professeurs. Ici les maçons ont décidé de re-concevoir complètement l'aménagement de "leur" espace, ce qui signifie abattre des cloisons, en remettre, aménager une mezzanine, intégrer la salle de technologie dans l'atelier, s'organiser un "espace-prof" avec un coin bar et une vue directe sur le reste des locaux, créer une aire de travail pour les préparations et l'organisation des cours, avec de larges rayonnages pour la documentation. On voit bien que dans ce cas, les enseignants sont tellement pris par leur travail et les possibilités qu'ils ont d'aménager leurs conditions de travail, que le fait d'être obligé ou non de rester au LEP n'a pas d'importance. Ils y sont parce que cela les intéresse et qu'ils peuvent agir pour créer les conditions d'un enseignement qui les satisfasse. L'envie d'être un "bon prof" marque beaucoup d'enseignants.

De ces observations, il ressort que la possibilité d'agir ou non sur les conditions matérielles de travail avec une participation directe à l'organisation spatio-temporelle de l'établissement, soit d'un point de vue individuel soit d'un point de vue collectif, est déterminante.

### **3.3. Travail individuel et esprit collectif, des principes très exigeants: les CFA du CCCA**

Dans les CFA, l'accent est mis sur le travail individuel des enseignants, travail individuel qui est structuré collectivement par une politique éducative définie par le CCCA. Cette politique n'est pas une simple déclaration d'intentions: en plus des principes fondateurs, elle s'appuie sur des pratiques et des moyens pédagogiques concrets qui ont une existence réelle. Le principe de réalité guide cet enseignement qui part du niveau réel des élèves pour s'adapter à leurs possibilités et pratiquer une pédagogie active basée sur l'activité des élèves à partir de leurs centres d'intérêt. Cela veut dire que l'objectif visé n'est pas l'obtention d'un diplôme, mais l'apprentissage du métier pour lequel le jeune est motivé. Cette ligne directrice a des conséquences importantes: elle permet une plus grande souplesse dans l'enseignement qui est organisé non d'une façon restrictive et parcellisée mais d'une façon fonctionnelle, en étant fondé sur l'expérience, en se gardant d'isoler de leur contexte les éléments à étudier, en actualisant et en débarassant les programmes des techniques périmées.

Les programmes prennent donc une certaine distance par rapport aux programmes officiels du CAP et sont régulièrement révisés. Cela se fera individuellement par chaque enseignant qui doit se tenir au courant des nouvelles technologies et pratiques mises en oeuvre sur les chantiers et participer aux enquêtes préparatoires du CCCA pour les séminaires nationaux.

D'après un chef de travaux de CFA:

... "Les enquêtes sont indispensables. Ça devrait être fait sur le plan national. C'est ça que je veux dire. Ça ne devrait pas être seulement le CCCA. Ça devrait être en collaboration étroite avec nos collègues de l'enseignement public. Ça ne peut pas se faire. La rénovation de l'enseignement professionnel, elle n'est pas uniquement du ressort du CCCA. Quand il y a des techniques nouvelles à mettre en oeuvre dans le bâtiment, elles sont à mettre

en oeuvre dans n'importe quel type de formation. Nous ça nous fait modifier nos programmes, notre approche pédagogique."...

Une fois les nouveaux programmes établis, chaque enseignant devra refaire ses cours en fonction des directions pédagogiques et contenus de formation sélectionnés au cours du séminaire national:

(Un professeur de maçonnerie, CFA)

..."Les cours je les conçois de manière personnelle. Nous faisons chacun nos cours. Je les conçois selon ma qualification, au départ, ensuite par les revues, nous sommes abonnés à un certain nombre de revues, avec des livres de techno aussi que l'on doit changer souvent parce qu'ils se démodent avec l'évolution des techniques. Ensuite on fait un document personnel. Je travaille sur calque avec de l'encre de chine. Ensuite nous passons à la photocopieuse pour faire les documents sur lesquels les élèves vont travailler. Les documents comportent 15-16 pages en moyenne. Certains cours comportent 6 feuilles, d'autres 15."...

L'enquête a révélé la quantité et la qualité des matériaux individuels qui ont été produits. Mais ils ne sont pas capitalisés au niveau national, ce qui semble être une grande perte, tout en étant cohérent avec la logique qui les a suscités. De plus il y a très peu d'échanges de cours et de documents entre les professeurs. Les enseignants n'en n'ont généralement pas manifesté le souci: ils ont presque tous profondément intégré cette conception du travail individuel de l'enseignant. Ils en sont même fiers: c'est "l'esprit CCCA" qui les unit et leur donne le sentiment de la qualité de leur pratique enseignante. Pourtant, pour l'observateur extérieur, l'énergie dépensée par chaque enseignant est considérable:

(Un chef de travaux, CFA)

..."Il faut entre 3 et 5 ans à un enseignant pour mettre au point ses cours, et il ne cessera de les adapter et de les refaire. Après chaque séminaire il devra recommencer."...

Le travail collectif porte plutôt sur la coordination entre les divers types d'enseignement à travers l'élaboration des "tableaux éclatés" qui synthétisent les progressions de l'ensemble des enseignements, après un

certain effort de coordination (enseignement général, dessin, technologie, pratique).

Les échanges existent aussi entre les différentes disciplines professionnelles surtout à l'occasion de la réalisation de maquette ou de matériel didactique, le professeur de dessin donne un coup de main, le menuisier aussi, le peintre, le plombier: ainsi un véritable petit immeuble en miniature a été construit et il fait la fierté de l'équipe.

## 4. Les moyens didactiques

### 4.1. Les maquettes et l'ingéniosité des enseignants: le cas des CFA

Dans les CFA une importance toute particulière est accordée à la réalisation de matériel didactique et de maquettes en particulier, certaines étant statiques ou mobiles, comme un escalier mécanique dans un jardin public miniature où coule une fontaine assortie de jets d'eau, ou une maison dont toutes les fermetures sont automatiques avec stores et portes de garage télécommandés, etc.

Nous laisserons la parole à ce professeur de maçonnerie qui donnerait, même au plus maladroit, l'envie d'apprendre ce métier et, en tout cas, de s'y intéresser à travers ses maquettes que l'on a envie de toucher, de démonter, de manipuler:

... "Je m'aide d'un tableau magnétique sur lequel j'utilise souvent du polystyrène pour donner du relief, surtout en maçonnerie, je colle ça sur un tableau magnétique et ça m'aide beaucoup, c'est un peu mon dada les maquettes pour la bonne compréhension de tous les sujets, que ce soit en carrelage ou en maçonnerie. Il est certain que nos maquettes ne bougent pas trop. En maçonnerie il s'agit que ça tienne bien droit, d'aplomb mais ensuite ça bouge très peu. On réalise aussi en matériaux transparents, comme pour la fosse septique. On peut voir l'écoulement de l'eau, on met des produits

de façon à voir ce qui se passe dedans. D'autres maquettes s'emboîtent, se démontent, on peut voir ce bâtiment sous différents angles et différentes coupes. On a aussi le présentoir au centre de la salle de techno, il est certain que le prof bouge et fait bouger les élèves."...

Mais ce professeur n'est pas unique, pratiquement tous ceux qui ont répondu à cette enquête se sont révélés être des passionnés de maquettes, certaines étant de véritables petits chefs-d'oeuvre didactiques. La conception, la fabrication et l'utilisation d'une maquette, où le plaisir de l'adulte complète celui de l'adolescent, créent un phénomène collectif où participent les professeurs de différentes disciplines et les professeurs de dessin selon les cas.

#### **4.2. La pauvreté de moyens: le LEP traditionnel**

Nous avons vu que le travail en équipe y est inexistant: le chef de travaux est un des rares liens entre les enseignants et il joue un rôle d'autant plus important d'organisation et de gestion des ateliers. Il cherche à améliorer une situation difficile. Les moyens sont limités et leur pénurie fait l'objet des plaintes les plus fréquentes. Les salles de cours et les salles de technologie sont dégradées et vides de matériel didactique. Il n'y a pas de maquette: elles seraient vite détériorées et il n'y a pas d'endroit pour les protéger. Dans les ateliers on trouve les outils et le matériel strictement nécessaires aux exercices. Quelquefois les locaux servent, d'une façon ponctuelle, de terrain d'exercice en grandeur nature, exercices qui visiblement n'ont pas toujours abouti.

#### **4.3. L'évolution technique et la formation de demain: les plates-formes du LEP pilote**

Un exemple de la réalisation du travail d'une équipe d'enseignants en maçonnerie a déjà été donné à propos du LEP pilote. Cela va de pair avec des conditions matérielles favorables mais aussi des conditions humaines

où les initiatives individuelles et collectives sont facilitées. Dans tous les LEP enquêtés le rôle du chef de travaux est central et il est au coeur du travail d'équipe là où il se développe. Ce ne sont pas tant les maquettes qui ont les faveurs des enseignants, ni le travail d'exercice en atelier qui sont plutôt décriés pour la perte de temps qu'ils représentent (construction, destruction, nettoyage). L'accent est plutôt mis sur les espaces-chantiers avec l'ouverture de véritables chantiers dans l'établissement à l'occasion de la construction de nouveaux bâtiments.

Mais l'accent est surtout mis sur les plates-formes qui permettent de prendre en compte les changements technologiques. Ces salles d'expérimentations technologiques sont très valorisées par les enseignants, en particulier dans le domaine de l'installation sanitaire et thermique. Elles font avancer l'enseignement vers une moins grande séparation entre la pratique et la théorie et qui permettent d'être à la pointe du changement technologique.

(Un enseignant, installations sanitaires et thermiques)

... "On est en train d'aménager des salles d'expérimentations technologiques. On va faire fonctionner des appareils dans des conditions réelles. On va faire des tests, des analyses de comportement. Ce seront des générateurs à gaz, des pompes à chaleurs, de la régulation. La formation des CAP est restée pendant longtemps essentiellement pratique. Quand vous allez visiter un LEP, il y a l'atelier avec une petite salle de techno dans un coin et très peu de matériel. On fait des cours encore avec de la craie. Maintenant on s'aperçoit que les installations sont de plus en plus techniques et qu'il y a un grand besoin pour la maintenance et pas seulement l'installation. Il est nécessaire pour les LEP de faire moins d'atelier et plus de formation sur la technologie des matériels: voir comment ils fonctionnent, comment on les répare. Il s'avère très urgent que l'on s'équipe avec ce genre de locaux. Mais ça demande énormément au niveau du projet. Et aussi de gros moyens financiers. Une plate-forme comme la nôtre, ça coûte 100 millions d'anciens francs."...

#### 4.4. L'importance des moyens financiers

Nous nous arrêterons sur cette question financière. Les coûts d'une telle opération ne sont pas couverts par l'administration centrale qui est loin d'être en mesure de financer de telles opérations. Nous laisserons cet enseignant conclure ainsi le chapitre:

..."Pour financer cette plate-forme on se défonce en contactant tous les fabricants pour avoir le matériel au titre de la taxe d'apprentissage, mais il y en a que l'on ne peut pas avoir sur la taxe d'apprentissage, des appareils de mesures, des câbles électriques, la main-d'oeuvre. On ne peut pas passer notre temps à faire tout ça. Il faut faire appel à des entreprises pour installer l'électricité par exemple. Comme on travaille étroitement avec les chambres syndicales, on pense avoir une aide de leur part pour nous financer ce que l'on ne peut pas faire tout seul. Là dedans, il n'y a pas un sou de l'Education nationale."...

---

## Conclusion

---

Le lecteur n'aura pas manqué de se poser au moins deux questions, sur les enseignants et les jeunes en formation, questions auxquelles nous ne pourrions apporter que des réponses partielles.

Qui sont ces "enseignants-professionnels"? Quel est le profil des jeunes en formation dans les collèges d'enseignement complémentaire, comment ont-ils été recrutés?

### 1. Le profil des enseignants

Avant d'apporter des éléments de réponse sur le Royaume-Uni, nous devons souligner que le corps enseignant français n'est pas encore bien connu, en particulier en ce qui concerne les professeurs d'enseignement pratique professionnel (PEPP). Cette lacune devrait bientôt être comblée grâce à une enquête commencée en 1985 sous la direction de L. Tanguy (42). Les premiers résultats font déjà apparaître une rupture dans les populations recrutées: "Jusqu'à une date récente (début des années 70 environ), ils étaient recrutés parmi les ouvriers qualifiés de l'industrie. Dans ces toutes dernières années, ils tendent à l'être parmi les diplômés de l'enseignement technique supérieur (BTS ou DUT) qui n'ont pas ou peu d'expérience de la production et de ce fait pas ou peu connaissance du monde du travail."(43)

Certes ces résultats concernent la mécanique et l'électrotechnique et l'on peut se demander s'ils sont applicables au secteur du bâtiment.



Dans ce secteur les enseignants français qui ont été interrogés peuvent également se classer en deux catégories: d'un côté les anciens ouvriers qualifiés avec une expérience professionnelle (à un niveau d'exécution) et de l'autre côté les nouveaux diplômés de l'enseignement technique supérieur avec très peu d'expérience du travail en entreprise. S'ils en ont eu, cela a été en tant que stagiaire pendant une courte durée (quelques semaines ou quelques mois), ou, par exemple, en tant que technicien dans un bureau d'étude. Aucun de ces nouveaux professeurs interrogés n'a travaillé sur un chantier.

Les enseignants de pratique qui ont été interrogés dans les CFA relèvent de la première catégorie, ce sont tous des anciens ouvriers qualifiés.

Du point de vue de la formation pédagogique des professeurs de pratique:

- ceux des LEP ont eu un passage obligé par l'Ecole Normale Nationale d'Apprentissage (ENNA);
- ceux des CFA du CCCA ont eu un passage obligé par un stage pédagogique de courte durée.

En ce qui concerne les enseignants-professionnels britanniques, nos résultats laissent entrevoir un profil sensiblement différent. La plupart des enseignants-professionnels interrogés dans le secteur du bâtiment ont:

- une expérience du chantier à un niveau d'exécution et d'encadrement;
- une formation de base par l'apprentissage (5 ans) sur le mode de la formation alternée dans un collège d'enseignement complémentaire, (avec auparavant, pour certains, une formation professionnelle à plein temps dans une école technique (44));
- une formation continue dans leur secteur professionnel, avec l'obtention: de diplômes professionnels nationaux en liaison avec l'enseignement supérieur, et/ou de grades au sein de leur organisation professionnelle (voir chapitre 7);
- une formation pédagogique continue dans l'enseignement supérieur, avec l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme d'enseignement (45).

Des enquêtes (non-sectorielles) sur les enseignants britanniques dans l'enseignement professionnel confirment ces résultats (46). Ces enseignants ont pour la plupart des diplômes de niveau universitaire et plus de cinq années de pratique dans l'industrie. De même, ils sont de plus en plus nombreux à avoir suivi une formation pédagogique de niveau supérieur.

## **2. Le profil des jeunes en formation**

En ce qui concerne les jeunes, en France, de nombreux travaux ont montré une sélection par le bas dans les filières professionnelles et encore plus dans l'apprentissage, à fortiori dans le bâtiment.

Les travaux sont beaucoup plus rares au Royaume-Uni pour des raisons par ailleurs exposées (47). Une enquête précédente a permis de montrer que les jeunes en apprentissage n'étaient pas recrutés parmi les jeunes ayant le niveau scolaire le plus bas. Au contraire, nous avons observé une forte sélection, dont les modalités peuvent varier. Dans le secteur du bâtiment, le plus souvent, ils passent un test organisé par le Construction Industry Training Board (voir infra).

Selon une procédure habituelle, le jeune écrit pour présenter sa candidature auprès des entreprises dont les coordonnées lui auront été données par le collège ou le bureau de l'emploi (careers office). De son côté l'entreprise, après avoir effectué une première sélection, invite les candidats retenus à passer le test. Ceux qui sont reçus se voient proposer un entretien final avec le chef d'entreprise ou le responsable.

Une très forte sélection est ainsi opérée par les entreprises. En voici un exemple: en 1983, une entreprise d'électricité a reçu 258 candidatures, sur lesquelles il en est resté 19 en fin de sélection. Seulement 7% des candidats ont été acceptés pour suivre une formation alternée d'électricien d'installation.

### **3. Les caractéristiques sociétales de la formation professionnelle**

Le profil des enseignants-professionnels et celui des jeunes en formation sont révélateurs de caractéristiques sociétales très différentes qui renvoient au statut de la formation professionnelle en général et dans le secteur du bâtiment en particulier.

Ces observations confirment le sens des résultats de l'enquête auprès des établissements de formation qui peuvent être articulés autour de trois dimensions principales: les logiques dominantes, le degré d'autonomie et le continuum de l'espace de formation.

#### **3.1. Les logiques dominantes**

Nous avons vu que les logiques dominantes selon lesquelles les établissements sont structurés sont des logiques:

- de type professionnel au Royaume-Uni, comme en témoignent la structure de base en départements professionnels et la position centrale des enseignants-professionnels;
- de type administratif en France comme en témoignent la structure des établissements, leur organisation financière et pédagogique, l'organisation hiérarchique du personnel, la dévalorisation des enseignants de pratique (titres, charge de cours, etc.).

#### **3.2. Le degré d'autonomie**

Le degré d'autonomie peut être également caractérisé selon deux pôles.

- Au Royaume-Uni, les établissements sont du type autonome. Ils

fonctionnent dans un système ouvert avec une forte décentralisation du système éducatif, du point de vue de la gestion et du financement des établissements, mais aussi du point de vue du contrôle des savoirs enseignés (voir infra, les organismes d'examens). Le pouvoir de décision est, dans une grande mesure, interne à l'établissement. Cela concerne à la fois le mode de financement, le recrutement du personnel et des étudiants ainsi que l'organisation pédagogique. Dans le cas du Royaume-Uni, nous avons vu qu'autonomie n'est pas synonyme de concurrence sauvage ou d'anarchie, car les établissements sont soumis à un ensemble de contraintes similaires, mais non centralisées, contraintes qui constituent un système de régulation produisant une forme d'homogénéité. L'autonomie, dans les cas étudiés, va de pair avec la responsabilité des acteurs directs ce qui favorise le travail des équipes pédagogiques et la coopération.

- En France, les établissements sont dépendants. Ils fonctionnent dans un système fermé sous le contrôle d'une autorité extérieure et les établissements sont structurellement isolés, en particulier de la production, mais pas seulement. Le pouvoir de décision est fortement externalisé, d'une façon presque totale en ce qui concerne le financement de l'établissement, le recrutement du personnel et des élèves, le contrôle des contenus de formation avec l'étatisation du système d'examen. L'extériorité du centre de décision va de pair avec un faible degré de responsabilité des acteurs et conduit à des comportements individualistes, notamment dans l'organisation pédagogique.

Bien entendu le degré d'autonomie des établissements est fortement lié à la manière dont se sont structurés les systèmes éducatifs dans leurs rapports avec les économies nationales et cela détermine pour une large part les possibilités d'ouverture sur les entreprises (voir seconde partie). Néanmoins, et le cas du LEP pilote en France le prouve, des marges de manoeuvre existent, si un certain nombre de facteurs sont réunis du point de vue:

- des moyens financiers (cf. la taxe d'apprentissage),
- des moyens institutionnels (groupement d'établissements et moindre cloisonnement entre la formation initiale et continue),
- de la présence d'un sous-système ouvert (rôle actif d'instances

intermédiaires comme la chambre syndicale, par exemple, voir infra).

Le LEP pilote est caractéristique d'un type d'établissement ayant un fonctionnement autonome dans un système globalement fermé.

### **3.3. Le continuum de l'espace de formation**

Il semble que l'on puisse considérer que le caractère continu de l'espace de formation prédomine au sein des établissements britanniques selon le double point de vue de l'institution et des acteurs, en raison:

- .de l'absence de clivage entre la formation initiale et continue,
- .du rassemblement des niveaux, filières et modes de formation dans un même établissement;
- .de la coexistence de publics avec toute la gamme des statuts socio-professionnels, jeunes/adultes, élèves/étudiants, stagiaires/apprentis, salariés/chômeurs,
- .et de ce que nous avons appelé la professionnalité des enseignants-professionnels qui renvoie au statut de l'enseignement professionnel et à une moindre division entre la pratique et la théorie.

Cette continuité de l'espace de formation correspond également au caractère ouvert de ses limites qui permettent les échanges entre les établissements de formation et les entreprises (voir infra).

C'est au contraire le caractère cloisonné de l'espace de formation qui prédomine en France selon les lignes de fractures de l'enseignement professionnel avec une forte spécialisation des établissements du point de vue des publics, des niveaux, des modes et des filières de formation. Cette fragmentation semble devoir également s'observer à propos des enseignants de pratique en particulier avec l'apparition d'une nouvelle catégorie diplômée mais coupée de l'expérience pratique en entreprise. Cette évolution de l'espace de formation correspond à un système globalement fermé et structuré selon une logique de type administratif peu ouvert aux entreprises et tourné vers la scolarisation accrue (voir infra) et une valorisation de la théorie par rapport à la pratique. Mais les lignes de ruptures en France de l'enseignement professionnel sont en

situation de forte mouvance et peuvent évoluer vers un espace de formation moins fragmenté et plus ouvert comme l'analyse du LEP pilote l'a montré, surtout si le mouvement de transformation des modes d'intervention de l'Etat, vers une moindre centralisation, devait se poursuivre et les nouvelles formules de stages en entreprises se développer.