

Cahiers de la recherche en éducation

Initiatives belges visant à moderniser l'enseignement professionnel

Nouria Ouali and Francis Tilman

Volume 5, Number 1, 1998

L'individu et les systèmes dans la crise du travail

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017297ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017297ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouali, N. & Tilman, F. (1998). Initiatives belges visant à moderniser l'enseignement professionnel. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 117–154. <https://doi.org/10.7202/1017297ar>

Article abstract

The founders of the two innovative initiatives analysed in this article present the initiatives as an effort to modernize technical and vocational education and to respond to the problems such education encounters. Apilot project in vocational education calls on local actors within the schools, both teachers and administrators, to define and themselves to implement changes for their own institution. The Commission communautaire des professions et des qualifications (the community commission on occupations and qualifications) is redefining the contents of vocational education based on an analysis of the work and jointly with social partners. The ambition of both initiatives is to reexamine educational practices and arrangements in order to better confront the reality of occupational life.



Initiatives belges visant à moderniser l'enseignement professionnel

Nouria **Ouali**, Université libre de Bruxelles
Francis **Tilman**, Le Grain, Atelier de pédagogie sociale

Résumé – Les promoteurs de deux actions novatrices analysées ici les présentent comme un effort pour moderniser l'enseignement technique et professionnel et répondre aux problèmes qu'il rencontre. Le projet-pilote d'enseignement professionnel invite les acteurs scolaires locaux, enseignants et direction, à définir et à réaliser eux-mêmes les changements dans leur établissement. La Commission communautaire des professions et des qualifications redéfinit le contenu de la formation professionnelle à partir de l'analyse du travail, en concertation avec les partenaires sociaux. Les deux initiatives ont l'ambition de repenser les pratiques et les dispositifs éducatifs pour mieux affronter la réalité de la vie professionnelle.

Introduction

L'article présente et analyse deux initiatives éducatives récentes mises en place en Communauté française de Belgique, qui renouvellent les pratiques de l'enseignement professionnel. La première est une expérience pilote menée dans six écoles de la région bruxelloise où les enseignants, moyennant un soutien financier et logistique, ont été invités à définir un nouveau projet pédagogique.

La seconde consiste dans l'analyse des travaux de la Commission communautaire des professions et des qualifications (CCPQ) chargée d'établir, avec les partenaires sociaux, des profils de qualification et de formation afin de restructurer les filières et de redéfinir les contenus de la formation professionnelle à l'école.

Au préalable sera décrite l'évolution du contexte socioéconomique et politique qui a mené les responsables éducatifs à prendre ces initiatives – dont une des conséquences est de modifier profondément les rapports de l'école à l'entreprise – pour mieux insérer les jeunes sur le marché du travail.

Le maintien à un niveau élevé du chômage des jeunes en Belgique n'a pas été démenti depuis le début de la crise économique en 1974: en 1975, 34,5% des chômeurs ont moins de 25 ans; en 1997, ils sont encore 21,5% à ne pas avoir d'emploi (ONEM, 1995, 1996, 1997).

Durant près de vingt ans, ce taux de chômage élevé était attribué au manque de qualification des travailleurs. Les employeurs critiquaient surtout les programmes de cours, le contenu des formations et le recyclage des professeurs de l'enseignement technique et professionnel; ils concluaient que l'école ne répondait plus aux exigences du monde économique. Ce discours disqualifiant l'enseignement est alors relayé par les responsables politiques et par une partie des acteurs du champ de la formation (Pjétri et Boucher, 1993).

En période de crise économique, constate Alaluf (1993), le système éducatif est mis à contribution pour tenter d'apporter des solutions à la crise de l'emploi. C'est précisément pour tenter d'enrayer le chômage des jeunes et d'accroître leur niveau de qualification que le Gouvernement décide, par la loi du 29 juin 1983, de prolonger la scolarité des jeunes jusqu'à 18 ans et d'instaurer la scolarité à temps partiel¹. Cette loi a un effet statistique immédiat: elle réussit à retarder l'entrée sur le marché du travail de 48 000 élèves de moins de 18 ans, au moment où 32% (160 000) des chômeurs sont des jeunes (Rea, 1991).

L'introduction de la scolarité à temps partiel a pour conséquence de modifier sensiblement les rapports entre l'école et l'entreprise (Maroy, 1997). En

1 La loi de 1983 sur l'obligation scolaire entraîne la création de deux types de formation à temps partiel: la formation à horaire réduit (Centres d'enseignement à horaire réduit rebaptisés depuis 1991 Centres d'éducation et de formation en alternance) et le contrat d'apprentissage industriel (CAI) qui suppose un contrat d'emploi à durée déterminée et une indemnité pour le jeune.

effet, jusque-là, les employeurs n'ont jamais pris part à l'élaboration des programmes et des curriculums scolaires. Leur action au sein du système scolaire se limitait à la participation aux jury d'examens ou à l'évaluation des stages professionnels. La formation en alternance va briser le monopole de l'école en impliquant les employeurs dans la définition de certains curriculums et profils de formation.

Cet enseignement n'est pas, à proprement parler, un système de formation en alternance si on prend comme référence le modèle dual allemand (Lasserre et Lattard, 1993). En effet, dans ce dernier, l'apprentissage débute par un contrat d'emploi, l'essentiel de la formation se faisant en entreprise tandis que le passage à l'école n'est qu'un complément à la formation sur le lieu de travail. L'école professionnelle est d'ailleurs parfois remplacée par des écoles d'entreprise. En Belgique, c'est l'inverse: les jeunes sont à mi-temps à l'école, l'autre mi-temps étant libre pour un éventuel emploi à temps partiel s'ils parviennent à en décrocher un. Une partie seulement des élèves des Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA) trouve un tel emploi par des négociations au cas par cas avec les employeurs. Il ne s'agit donc pas d'un système cohérent, articulé et contrôlé comme en Allemagne. Néanmoins, pour des métiers autres que ceux régis par les «classes moyennes» (artisanat et commerce), les employeurs sont, pour la première fois, impliqués directement dans la formation des jeunes. En revanche, le contrat d'apprentissage industriel (CAI), calqué sur celui du commerce et de l'artisanat, correspond aux caractéristiques de la formation en alternance. Il faut cependant signaler qu'il est très peu développé en Belgique francophone.

Malgré l'inefficacité des politiques «adéquationnistes» sur le chômage des jeunes et leur abandon comme norme (même par l'OCDE), elles inspirent cependant le ministre de l'Emploi et du Travail en Belgique qui décrète, en mars 1986, que certaines filières d'enseignement (habillement, coiffure, menuiserie, construction, vente) sont «périmées», car elles ne correspondent plus aux besoins du marché du travail. Pour les jeunes sortis de ces filières, le Ministre préconise de supprimer le droit aux «allocations d'attente»². Résultat: douze mois après cette décision, l'activité économique, notamment celle du secteur de la construction, redémarre et les employeurs se plaignent d'une carence de main-d'œuvre (Rea, 1991).

2 Allocations octroyées aux jeunes qui n'ont pas trouvé de travail à la sortie des études, après une période d'attente de neuf à douze mois (selon l'âge et le niveau d'études).

Dans les années quatre-vingt-dix, le taux toujours élevé du chômage des jeunes et l'accroissement important du niveau de formation des chômeurs confirment l'impossibilité de l'adéquation de la formation à l'emploi. Dès lors, les employeurs réorientent leurs discours et modifient leurs exigences vis-à-vis de l'enseignement. Désormais, c'est moins le contenu de la formation que le «savoir-être» des travailleurs qui est mis en cause. Avec l'OCDE, ils mettent ainsi plus l'accent sur des critères de conformité individuelle que sur des critères de conformité aux emplois. Cependant, ils continuent, dans les faits, à exiger des habiletés professionnelles très conformes aux postes de travail, comme cela ressort des attentes exprimées par les employeurs lors des stages des élèves ou des critères requis à l'embauche.

1. Première initiative : la proposition de réforme de l'enseignement professionnel de la Région bruxelloise³

Dans ce contexte, la Commission francophone du Comité régional bruxellois à l'insertion socioprofessionnelle met en place un groupe de travail Emploi-formation-enseignement. Celui-ci produit un rapport en juin 1993 dans lequel il constate lui aussi que l'enseignement professionnel organise peu de formations systématiques pour développer les capacités et les attitudes des jeunes. Dès lors, les employeurs réclament que l'école développe davantage les «savoir-être» pour mieux les adapter au monde du travail :

Un sérieux effort doit être accompli au sein de l'école ou des centres de formation pour que les jeunes apprennent la ponctualité, le respect d'eux-mêmes et des autres. Il faut en quelque sorte leur [aux jeunes] inculquer une culture du travail pour éviter une démobilisation en situation pratique (p. 14).

Bien que l'enseignement ne soit pas de compétence régionale, la structure paritaire d'avis et de recommandations sur la politique de l'emploi et de la formation professionnelle de la région bruxelloise prend l'initiative de proposer une série de transformations de l'enseignement professionnel en vue d'une meilleure insertion des jeunes sur le marché du travail.

Un bilan peu valorisant de cet enseignement est tout d'abord établi. Le groupe constate en effet que l'enseignement professionnel ne s'est pas adapté

3 La Belgique reconnaît trois communautés (francophone, germanophone et néerlandophone) et trois régions (bruxelloise, flamande et wallonne). Les communautés sont compétentes pour l'enseignement et les régions pour la politique de l'emploi. Ces entités ne se recouvrent pas exactement.

à l'évolution de la société (besoins des élèves, prolongation de la scolarité, crise économique, importance du diplôme sur le marché du travail), qu'il fonctionne comme une filière de relégation (par rapport à l'enseignement général et technique) et que les réformes, introduites de manière éclatée et en l'absence d'une vision globale, se sont bornées à «éviter le chaos» sans véritablement transformer l'enseignement.

Le groupe de travail formule, dès lors, quatre propositions de réforme. La première propose de créer une seule filière de qualification vers le marché du travail. Deux idées sont avancées : il s'agit, soit de supprimer la distinction entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technique de qualification en les fondant dans une seule filière de qualification, soit d'organiser une formation professionnelle de base commune, polyvalente et de haut niveau suivie d'une spécialisation en fin du secondaire et d'un stage de perfectionnement.

La deuxième proposition vise à former à l'employabilité en cherchant à atteindre des seuils de compétences professionnelles liés à des métiers donnés.

Si l'école vise entre autres l'accès au marché de l'emploi, elle doit travailler à l'acquisition de seuils d'employabilité définis dans des lieux paritaires, les entreprises y jouant un rôle déterminant dans la définition des profils en termes de compétences. [...] Les certifications ne pourront plus être homogènes, s'appliquant à tous les secteurs confondus (Ibid., p. 10).

Ces seuils d'employabilité⁴ doivent être définis à partir des travaux de la Commission communautaire des professions et des qualifications, organe au sein duquel employeurs, responsables éducatifs et syndicats de travailleurs définissent des profils de qualification et de formation (voir point 2).

La troisième proposition suggère de transformer le processus d'apprentissage et d'acquérir les compétences liées à une profession à partir de situations-problèmes complexes plutôt que de développer des habiletés élémentaires ou de «l'occupationnel pseudoprofessionnel». Cette pédagogie exige dès lors, l'insertion régulière des enseignants dans le «réel» de la profession et leur immersion avec les élèves dans le monde de l'entreprise privée ou publique. Celle-ci aidera à la définition des fonctions génériques : «si elle [l'école] possède

4 «Par "seuil d'employabilité", on vise la fixation de compétences nécessaires pour certains emplois ou pour certaines entreprises. Ces seuils sont variables d'une profession à l'autre et peuvent être dépendants de la taille de l'organisation de l'entreprise» (Coordination générale, «Un projet-pilote d'enseignement professionnel», juin 1994, p. 3).

un descriptif des tâches et des compétences qui y sont liées, il lui sera possible de mettre au point un programme de formation professionnelle s'inscrivant dans une perspective d'employabilité» (Comité régional bruxellois à l'insertion socio-professionnelle, 1993, p. 10).

La quatrième proposition pointe l'échec scolaire et cherche à y remédier par l'élaboration de bilan personnel ou d'histoires de vie, le développement cognitif et la pratique de la pédagogie du projet centré sur l'objet technique.

1.1 Le projet-pilote de l'enseignement professionnel⁵

Le projet-pilote de l'enseignement professionnel (PEP) prolonge les travaux du groupe de travail Emploi-formation-enseignement qui souhaitait tester sur le terrain les propositions issues de sa réflexion. Il proposait à quelques écoles professionnelles bruxelloises⁶, moyennant un soutien financier et logistique⁷, de définir un nouveau projet pédagogique.

Trois conditions pour y participer sont formulées: la collaboration avec les employeurs devait s'inspirer des propositions du rapport bruxellois sur l'enseignement professionnel et des principes de la *Charte de l'enseignement en alternance*, document produit par le Ministre en concertation avec l'industrie. Les projets pédagogiques des enseignants devaient s'inscrire dans les objectifs généraux du Conseil de l'Éducation et de la Formation⁸. L'innovation devait prioritairement se réaliser au dernier degré de l'enseignement secondaire qui en comprend trois, en raison de l'objectif d'employabilité poursuivi et des stages

5 Les éléments de ce chapitre sont tirés du rapport d'évaluation de ce projet-pilote, réalisé par Norro, Ouali, Tilman et Van Campenhoudt (1997).

6 Ces écoles ont été choisies sur trois critères: le réseau d'enseignement (de la Communauté française, du libre subventionné privé et public), la zone de concertation emploi-formation (Bruxelles est divisée en six zones qui impliquent la concertation des acteurs pour les actions dans ces matières) et l'accord volontaire de participation de la direction, du pouvoir organisateur et de l'équipe pédagogique.

7 Les moyens prévus octroient à chaque école sélectionnée un crédit de dix heures par semaine pour qu'un ou plusieurs enseignants assurent la coordination locale; les honoraires pour un animateur chargé d'aider les équipes pédagogiques à formuler leur projet et un budget de fonctionnement ténus pour les petites dépenses.

8 Ils sont au nombre de trois: l'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves; l'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique; l'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre. Conseil de l'Éducation et de la Formation (1994, p.218).

éventuels prévus à cette fin. Toutefois, les chefs d'établissements scolaires et les équipes pédagogiques disposaient du libre choix des sections selon les changements prioritaires qu'ils estimaient devoir mettre en œuvre. Une seule école sur les six n'a ni adhéré à l'objectif d'employabilité ni appliqué l'expérience au troisième degré de l'enseignement secondaire. Cette école, confrontée à des problèmes importants de discipline scolaire et de relations entre les élèves et les professeurs, s'est fixée comme but de favoriser la réussite scolaire des élèves en échec, de resocialiser les élèves les plus difficiles et de soutenir le travail d'équipe visant à mieux gérer la dimension relationnelle. Selon l'équipe pédagogique, l'école ne pouvait pas être en mesure de penser à l'employabilité des jeunes en raison du climat difficile à l'intérieur de l'école.

Le projet-pilote a été mis en place au début de l'année scolaire 1994-1995 pour une durée de trois ans : un an pour la définition du projet pédagogique, deux ans pour la mise en œuvre et l'évaluation.

1.1.1 *Objectifs*

L'analyse des documents et des discours produits par les différents acteurs chargés de la mise en œuvre de l'expérience pilote laisse apparaître une multiplicité d'objectifs dont l'évolution dans le temps et dans l'espace⁹ a constitué, pour nombre d'enseignants, une faiblesse majeure, comme on le verra dans les pages suivantes. Ces objectifs proviennent à la fois du groupe de travail Emploi-formation-enseignement et de la coordination générale du projet. On s'aperçoit ainsi qu'à l'employabilité dont le sens a pu faire l'objet d'interprétations diverses viennent s'ajouter d'autres objectifs, pas nécessairement formulés de manière explicite.

La revalorisation de l'enseignement – Le groupe de travail Emploi-formation-enseignement souhaitait, par l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques, revaloriser l'enseignement professionnel unanimement perçu comme une filière d'échec et de relégation. Par ce biais, les responsables politiques espéraient rendre cet enseignement plus attractif tant pour les élèves que les professeurs. On retrouve ici l'argument à la base de la réforme de l'enseignement professionnel de 1984 qui a fait suite à la loi prolongeant la scolarité jusqu'à

9 Les réunions avec les coordinateurs locaux des six écoles ont permis de comparer les objectifs exposés par la coordination générale et de constater des différences, les équipes pédagogiques ayant été rencontrées à des moments distincts.

dix-huit ans et instaurant la formation à temps partiel. Quatorze ans après cette réforme, force est de constater que l'objectif de réhabilitation de l'enseignement professionnel a été manqué, la formation en alternance, en devenant une sous-catégorie de cet enseignement, a eu pour effet de le dévaloriser davantage. C'est pourquoi, cet objectif reste d'actualité et continue à faire l'unanimité, notamment au sein du monde de l'enseignement.

L'employabilité – Le ministre communautaire de l'enseignement et le ministre régional de la reconversion professionnelle cherchaient clairement à développer la collaboration entre les écoles et les entreprises afin d'améliorer l'employabilité¹⁰ des jeunes. C'est pourquoi le projet devait impérativement être conçu et mis en œuvre avec les entreprises, privées ou publiques, potentiellement concernées par les qualifications produites par les écoles-pilotes choisies. Les employeurs devaient ainsi être engagés dans la définition des « seuils d'employabilité », des contenus pédagogiques et des méthodes, et dans la discussion sur les modalités de collaboration aux apprentissages (stages, alternance) et sur l'embauche éventuelle des jeunes au terme des formations.

Dans les faits, les écoles ayant mis l'accent sur l'employabilité poursuivaient des objectifs différents. Pour les unes, le partenariat avec les entreprises avait pour objectif de combler le manque de matériel de l'école, de répondre à la demande de stages des élèves et de remotiver les élèves. Pour les autres, les contacts avec les entreprises devaient offrir une chance véritable d'insertion professionnelle aux jeunes, surtout dans les écoles confrontées à des familles sans emploi ou avec de faibles revenus.

La transférabilité du projet – La coordination générale chargée de la mise en œuvre et de l'accompagnement du projet-pilote a repris à son compte les objectifs d'employabilité et de revalorisation de l'enseignement professionnel mais elle en formule trois autres : la transférabilité du projet à d'autres sections et à d'autres écoles; la reconnaissance de l'expérience comme expertise auprès de la Commission communautaire des professions et des qualifications (CCPQ) et la validation de certaines propositions formulées dans le projet de décret sur les missions de l'école.

10 « L'employabilité ne se limite pas à faire correspondre les besoins des entreprises à la formation mais à faire acquérir par les élèves concernés différentes compétences dont certaines seront spécifiques et d'autres seront à portée beaucoup plus générale » (Note de synthèse de la coordination générale, mai-juin 1994, p. 3).

Le transfert constitue un des enjeux majeurs du projet-pilote – la coordination générale reconnaissant même sa priorité sur l'objectif d'employabilité – dès lors qu'il a été inscrit dans la réforme de l'enseignement technique et professionnel¹¹. De la réussite du projet-pilote dépendait son propre prolongement et l'élargissement à d'autres sections ou écoles de la Communauté française.

Si le transfert était clairement envisagé, la procédure restait largement indéterminée et laissée à l'appréciation des enseignants au terme de l'expérience. Pour la coordination générale, le transfert envisagé devait être le plus large possible; donc, aussi bien concerner le contenu des projets que les démarches d'innovation voire les coordinateurs locaux en raison de l'expertise acquise.

Le transfert devait se réaliser dans l'espace, c'est-à-dire à d'autres sections et à d'autres écoles, et dans le temps, à savoir le prolongement même de l'expérience pilote, à partir de l'identification des conditions minimales établies par les enseignants pour son maintien. Si les équipes pédagogiques ont identifié quelques-unes des conditions indispensables au prolongement de l'expérience, elles restaient néanmoins sceptiques quant au principe même de son transfert à d'autres écoles.

Les équipes pédagogiques étaient toutes intéressées par le prolongement de leur propre projet en raison de l'investissement souvent important consenti et des espoirs, voire des besoins, qu'il a suscités¹². Toutefois, les enseignants ne s'estimaient pas pour autant en mesure de penser et d'organiser le transfert. Une première raison invoquée est l'incompatibilité fondamentale entre l'idée du transfert et la démarche émergente de l'innovation défendue dans le projet-pilote. Sur le terrain, le projet a effectivement montré l'importance pour les équipes de définir elle-même le contenu et les démarches d'innovation.

La deuxième raison est que le transfert suppose une modélisation de sa démarche, c'est-à-dire la capacité de tenir un discours très construit sur les conditions de son implantation, les ressources mobilisées, les étapes, les bénéfices, les limites, les obstacles rencontrés, les effets pervers, les stratégies efficaces,

11 «Le présent protocole a pour objet [...] d'insérer le projet-pilote dans la démarche générale visant à la réforme de l'enseignement technique et professionnel de la Communauté française» (Protocole d'accord de coopération, *op. cit.*, p. 3).

12 En juillet 1997, les ministres concernés par le projet ont décidé de prolonger l'expérience pour trois ans (jusqu'à l'an 2000) et d'impliquer d'autres écoles techniques et professionnelles bruxelloises en plus des six écoles de départ.

etc. Or, si la plupart des équipes pouvaient difficilement identifier les conditions indispensables à la poursuite de l'expérience¹³ ou simplement parler de leur projet, elles se sentaient *a fortiori* incapables de modéliser leur pratique, car elles ne disposaient pas du recul, du temps et des outils suffisants pour développer cette phase de l'expérience.

La troisième raison est le manque de compétences requises pour exercer la fonction d'expert de l'innovation. À la faiblesse de la formalisation des démarches s'ajoute un sentiment d'incapacité face au métier de conseiller en innovation. Encourager la mise en place de dispositifs nouveaux, solliciter la créativité des enseignants, analyser les obstacles et conduire la recherche de solutions, voilà des tâches de conseiller pour lesquelles les enseignants de terrain se sentent incompetents. Les coordinateurs qui ont dû assumer seuls et intuitivement ces tâches au sein de leur établissement se sont précisément plaints du manque d'encadrement et de conseils d'un spécialiste en innovation.

La validation des quarante propositions – La coordination générale souhaitait confronter certaines des quarante propositions¹⁴ de la ministre de l'Éducation aux acquis de l'expérience du projet-pilote. Cet objectif qui constituait une préoccupation essentielle de la coordination générale n'a jamais été clairement présenté aux enseignants. Ainsi, les résultats du projet devaient soit permettre de préciser et d'enrichir les propositions, soit fournir *a posteriori* les preuves de leur pertinence et de leur bien-fondé.

Les équipes pédagogiques des six écoles ont mal accueilli la démarche de la coordination générale qui, par petites touches et selon les moments, évoquait les quarante propositions. Les frustrations nées du conflit et surtout le

13 Comme la stabilisation de l'équipe pédagogique, la souplesse plus grande par rapport aux cours et aux programmes, le rôle de la coordination locale, les heures de concertation et les moyens financiers supplémentaires, la reconnaissance officielle du cadre défini par le PEP, l'implication indispensable des professeurs, des directeurs, des employeurs et du pouvoir organisateur, etc.

14 Il convient de rappeler que le projet-pilote a été mis en place dans un contexte scolaire particulièrement chahuté, c'est-à-dire au moment des grèves les plus dures de l'histoire de l'enseignement en Belgique, en 1995 et 1996. Elles ont été déclenchées à la suite d'une réduction sans précédent du budget et de l'emploi. Ce conflit de plusieurs mois n'a pas permis aux enseignants d'infléchir la politique du gouvernement ni de maintenir au même niveau les moyens de l'enseignement. Dans ce contexte, la ministre de l'Éducation présente quarante propositions qui tentent d'esquisser un nouveau projet global pour l'école et qui aboutira, le 24 juillet 1997, à la promulgation d'un décret sur les missions de l'école. Les enseignants les ont principalement perçues comme la contrepartie «pédagogique» à la politique de restriction et de démantèlement de l'enseignement.

sentiment de défaite encore vifs après les grèves de 1995-1996 conduisaient les enseignants à interpréter l'initiative de la coordination générale comme une tentative de récupération politique des enseignants. Elle a dès lors immédiatement suscité une méfiance durable à l'égard de la coordination générale.

L'expertise – Le groupe de travail Emploi-formation-enseignement constatait l'efficacité limitée des réformes de l'enseignement professionnel imposées par le haut¹⁵. C'est pourquoi il plaidait pour la mise en place d'innovations émergentes dans le projet-pilote.

Dès lors, la coordination générale se devait de démontrer la pertinence de cette démarche dans la mesure où les résultats des travaux de la CCPQ sur les profils de formation et de qualification pouvaient être à l'origine d'une nouvelle réforme de l'enseignement professionnel venant des autorités éducatives (voir *infra*). Les acquis du projet-pilote devaient témoigner de la plus grande efficacité des innovations issues de l'initiative des enseignants¹⁶.

La survie – Cet objectif n'est formulé dans aucun document, mais il transparaît à l'analyse du discours des enseignants. Dans le contexte de crise de l'enseignement, l'innovation pédagogique est devenue une nécessité pour certaines équipes pédagogiques. En effet, l'absence d'écho à leurs revendications, malgré les mobilisations sociales importantes, a conduit les enseignants à se retrancher sur des préoccupations plus locales.

Dès lors, il ne s'agissait plus de transformer le système éducatif mais d'améliorer son quotidien avec les élèves et, éventuellement, les collègues. Rénover les pratiques pédagogiques, (re)donner sens aux pratiques, transformer le mode de fonctionnement individualiste de l'enseignant par le développement du travail en équipe, améliorer les relations entre les professeurs et les élèves, revaloriser leur métier apparaissaient comme des motifs valables pouvant susciter un nouvel engagement des enseignants dans un tel projet.

15 «Force est de constater qu'à ce jour les réformes ou innovations introduites (formation en alternance, PNL, classe-atelier, etc.) l'ont été de manière éclatée et donc en l'absence de vision globale. C'est généralement la personnalité du professeur ou du coordinateur qui a permis certaines innovations. [...] Ces diverses petites réformes et expériences ont permis au système d'éviter le chaos. [...] Il y a eu gaspillage du potentiel de mobilisation des enseignants et les effets très réduits de la réforme ont conduit certains, sinon à l'amertume, du moins à la lassitude» (Rapport sur l'enseignement professionnel, *op. cit.*, p. 3-4).

16 Coordination générale du PEP, Compte rendu de la réunion du 19/03/96, p. 9 et Note de synthèse sur le PEP du 1/4/96, p. 6.

1.1.2 Innovations

Quel que soit l'objectif poursuivi, des innovations ont été introduites à différents niveaux. Elles ont aussi bien touché l'organisation des cours que les stages, le travail des équipes pédagogiques ou le partenariat école-entreprise. La nature des innovations que nous allons passer en revue laisse supposer qu'elles ont moins été déterminées par l'objectif d'employabilité que par les besoins et les urgences internes à l'école.

L'organisation des cours – Une série d'innovations a concerné le contenu et l'organisation des cours : aménagement des grilles horaires et diminution du nombre d'heures de cours, organisation de cours en duo¹⁷ ou en modules, interdisciplinarité des matières, remaniement de la planification des matières, adaptation des contenus aux besoins des élèves en stage, individualisation des apprentissages, réduction du nombre d'élèves dans les classes. Des écoles ont également créé deux nouvelles options (électricité automobile et charpente/couverture) et introduit deux nouveaux cours dans le programme (mathématique et langue) de certaines sections pour répondre à la demande des entreprises.

L'individualisation des apprentissages, la prise en compte du projet personnel et l'allègement des horaires de cours ont été très appréciés par les élèves, car ces changements les ont davantage mis en valeur. L'interdisciplinarité a facilité l'assimilation des matières en leur donnant sens ou en présentant les aspects pratiques de la théorie. En revanche, les élèves les plus avancés ont mis en exergue que le décloisonnement des matières a fortement ralenti leur rythme d'apprentissage. Les cours modulaires exigeaient des élèves une grande autonomie et une discipline de travail personnelle stricte manquant à bon nombre d'élèves. En fin de compte, les enseignants et les jeunes jugent globalement positives ces innovations d'autant qu'elles ont permis d'atteindre certains objectifs initiaux comme l'amélioration du climat d'école. C'est d'ailleurs un résultat aussi tangible qui a immédiatement convaincu quelques enseignants « sceptiques » à rallier le projet.

L'organisation des stages – L'absence d'emploi sur le marché du travail rend plus insistante la demande de stages chez les élèves. La création de stages dans une des six écoles a d'ailleurs eu pour conséquence une forte augmen-

¹⁷ Deux enseignants, les professeurs de mécanique et de français, par exemple, voient la même matière, en même temps, sous deux angles différents.

tation de la population scolaire lors de la troisième année du projet-pilote. Les élèves semblent être conscients qu'un stage peut constituer un véritable atout pour leur future insertion professionnelle.

Les écoles ayant mis l'accent sur l'employabilité ont orienté les changements dans plusieurs directions : création d'une nouvelle fonction (tuteur), création d'un groupe de besoins chargé de répondre aux exigences des élèves et des employeurs en termes de formation, création de stages dans d'autres sections où ils n'existaient pas, augmentation du nombre d'heures et de la durée du stage, réaménagement d'une option (service aux personnes) à partir de profils professionnels établis par les professeurs et les maîtres de stage. Ces innovations semblent avoir davantage servi les desseins internes des acteurs scolaires, à savoir l'amélioration de la formation ou la clarification du choix professionnel, qu'à créer une véritable alternance de la formation entre l'école et l'entreprise. Il convient également de signaler qu'une des six écoles engagées dans le projet n'a pu obtenir de stages pour ses élèves, majoritairement d'origine maghrébine. Si bien que, comme de nombreuses autres écoles à Bruxelles confrontées à cette difficulté, elle a créé en son sein une activité de production (une classe-entreprise).

Les élèves ont majoritairement constaté l'impact positif de leur participation aux stages sur la motivation, la confiance en soi (ils se sentent utiles et valorisés par le travail), l'assimilation des savoirs, le développement de savoir-être et de savoir-faire manuels, la modification des comportements à l'école (moins d'agressivité, plus de respect), la « pacification » des relations avec les professeurs. Certains ont toutefois signalé le risque de décrochage scolaire des élèves en stage sur une trop longue durée.

Les employeurs ont peu apprécié le regroupement des heures de stages sur une seule période. Ils préfèrent la régularité des périodes de stages en semaine et leur étalement sur toute l'année scolaire, car ils estiment que les courtes périodes uniques de stage n'offrent pas de rentabilité suffisante pour ce qui est de la production et de l'apprentissage.

La plupart des employeurs ont évoqué le manque de motivation chez les élèves, cette dernière constitue, selon eux, un critère déterminant de réussite du stage. Ils attribuent ce défaut de motivation, notamment à la faiblesse, voire à l'absence, de l'encadrement des élèves par les responsables de stage. L'enca-

drement est jugé satisfaisant lorsque les enseignants jouent un rôle d'intermédiaires entre les élèves, l'école et l'entreprise, et qu'ils diffusent l'information nécessaire.

L'évaluation des stages a également posé quelques difficultés aux employeurs : si elle est apparue indispensable aux employeurs, ils critiquent le fait de ne pas y être impliqués et de ne pas toujours avoir connaissance du résultat. En outre, lorsque l'entreprise est partie prenante de l'évaluation, les enseignants ne communiquent pas les exigences de l'école, souvent parce qu'elles ne sont pas clairement définies.

L'organisation des équipes – Le travail en équipe dans le milieu scolaire n'est pas une tradition en Belgique. Parmi les six écoles participantes, la structuration et la cohésion des équipes étaient très différentes, voire inexistantes dans quelques établissements. Certaines des innovations apportées ont modifié le mode d'organisation du travail des enseignants. Les cours en duo et interdisciplinaires, par exemple, ont contraint les enseignants à échanger, à collaborer et à accepter le regard de l'autre sur leur travail, ce que d'ailleurs certains d'entre eux recherchaient.

Trois démarches caractérisent les logiques d'actions des équipes pédagogiques dans le cadre de ce projet : la démarche autonome et la stratégie de conduite de projet, la démarche de conformité et de soumission aux contraintes et la démarche individuelle et l'absence d'objectifs et de stratégie.

La démarche autonome et la stratégie de conduite de projet est le fait des équipes les mieux structurées qui présentaient aussi une forte identité. Ce sont celles qui ont été en mesure de négocier les objectifs imposés et qui ont saisi l'opportunité du projet-pilote pour mettre en œuvre des innovations déjà réfléchies et mûries. Elles ont toujours obtenu la collaboration de la direction, de l'inspection et du pouvoir organisateur, et sont parvenues à atteindre les objectifs initiaux du projet.

La démarche de conformité et de soumission aux contraintes caractérise les équipes qui présentaient des difficultés pour formuler des objectifs précis, déterminer et articuler les phases du projet. Elles sont à la recherche de sens et de moments de réflexion pour préciser leurs besoins et leurs objectifs. Ces équipes ne sont pas parvenues à se mobiliser efficacement pour répondre à la demande, et le projet n'a pas réussi à jeter les bases d'une identité.

La démarche individuelle et l'absence d'objectifs et de stratégies sont le fait des équipes dont la culture du projet est la plus faible et où la difficulté d'établir des relations collectives avec la hiérarchie et l'administration est la plus manifeste. L'individualisme et les conflits entre enseignants ou avec la direction sont patents. Leur organisation est faible et les enseignants pointent essentiellement les contraintes, les manques et les dysfonctionnements qu'ils ne parviennent pas à formuler en objectif précis.

L'organisation du partenariat école-entreprise – Il est courant de parler des rapports entre le monde de l'enseignement et le monde de la production comme des rapports partenariaux. Est-on sûr que ce concept définit toujours bien les rapports entre deux acteurs aux intérêts divergents? En effet, s'il est adéquat de parler de partenariat quand deux acteurs sociaux sont engagés de manière contractuelle dans une collaboration en vue d'atteindre des objectifs en commun, il est plus pertinent de parler de rapports entre le monde de l'enseignement et celui de la production quand les formes de collaboration n'ont pas une architecture inscrite dans un cadre organisationnel formel.

Le rapprochement entre l'école et l'entreprise n'est pas spontané. On peut même soutenir la thèse inverse et affirmer que les finalités des deux systèmes sont antagonistes, l'un recherchant le profit, ce qui le conduit à une visée uniquement utilitaire et instrumentale, y compris de la variable humaine, l'autre visant prioritairement le développement d'un individu autonome, informé et critique qui donne à l'enseignement une finalité désintéressée.

La collaboration entre l'école et l'entreprise est donc à construire, dans la lucidité. Celle-ci exige, entre autres, d'être au clair, réciproquement, sur ce que chaque associé cherche à gagner dans l'échange et ce qu'il est prêt à engager pour réussir la transaction.

Il n'est pas sûr que les enseignants soient en position de force sur ce marché, car ce sont eux qui sont les principaux demandeurs. À défaut d'un mode de régulation structurelle de l'alternance, qui définit les termes d'un contrat de collaboration, les responsables des stages dans les écoles sont obligés de faire, individuellement, du démarchage pour décrocher des lieux d'accueil, ce qui les rend ainsi fragiles dans la négociation.

Pour les employeurs, les alternances qui se sont réalisées dans le projet-pilote ne différaient pas de celles qu'ils avaient pratiquées avant, ou qu'ils

pratiquaient par ailleurs. Une partie d'entre eux ont mis en évidence les difficultés de fonctionnement avec les enseignants et les écoles. L'une des plus vives critiques était le manque de communication entre les acteurs. L'absence d'habitude et de tradition de contacts avec l'extérieur, le manque de temps et les défaillances de la coordination générale dans cette tâche ont été soulevés. Des employeurs se sont plaints de l'impossibilité d'agir sur les enseignants et l'école pour faire respecter leurs règles et leurs propres besoins.

Pour les enseignants, la collaboration avec les entreprises était considérée comme un bienfait pour les écoles. Les attentes vis-à-vis des entreprises étaient fortes tant du point de vue de l'aide à la formation et en matériel que de la reconnaissance de leur rôle et de leurs compétences.

La rencontre avec les employeurs et la confrontation à la logique, notamment, de rentabilité en ont désenchanté plus d'un. Par ailleurs, les attentes n'ont pas été rencontrées : sur le plan de la formation, certaines équipes pédagogiques se sont heurtées à la faible implication de l'entreprise, à ses pratiques élitistes (on prend les meilleurs), à la difficulté de la soumettre aux objectifs éducatifs et même à celle de procurer des stages à certains élèves en raison de leur sexe ou de leur origine ethnique. En ce qui concerne l'aide en matériel, les écoles n'ont eu aucun retour. Quant à la reconnaissance sociale escomptée, elle n'a pas été significative, certains employeurs continuant même de dévaloriser l'encadrement des stages ou les contenus des formations.

1.1.3 *Limites*

Bien que le projet-pilote ait été mis en place dans un contexte sociopolitique particulièrement difficile, ses initiateurs ont néanmoins réussi la prouesse de mobiliser les enseignants. Ces derniers ont d'ailleurs manifesté une volonté unanime de poursuivre l'expérience, malgré les faiblesses soulevées lors de l'évaluation du projet. Réalisée à partir des discours des différents acteurs, celle-ci met en évidence un certain nombre de limites qui ont entravé le processus d'innovation que nous allons à présent passer en revue.

La première concerne l'initiative du projet prise par une instance extérieure aux établissements et aux autorités éducatives (le groupe de travail Emploi-formation-enseignement). Pour les enseignants, la participation au projet-pilote ne résulte pas d'un souhait ou d'une revendication de leur part mais de

l'accord donné par le chef d'établissement à la proposition de la coordination générale. Dans certains cas, les enseignants ont été consultés; dans d'autres, le chef d'établissement a décidé d'autorité d'engager l'école dans le projet-pilote. Dans ce dernier cas précisément, les enseignants étaient donc «contraints» d'innover mais avec une «totale liberté» de définir le contenu et la forme du changement, paradoxe qui a fortement déconcerté les équipes pédagogiques. Toutefois, cette liberté d'innovation ne pouvait dépasser certaines limites, telles que la possibilité de modifier la position dépréciée de la filière professionnelle par rapport aux autres filières du secondaire, ou de remettre en question des options et leur pertinence par rapport aux réalités du travail ou encore de réorganiser la «grille horaire». Dès lors, l'innovation ne pouvait porter que sur des éléments pédagogiques, ce qui restreignait considérablement le champ d'action en vue d'une revalorisation de l'enseignement professionnel et d'une amélioration de l'employabilité.

La deuxième limite a trait aux rapports entre la coordination générale et les équipes pédagogiques censées lui rendre compte de leur action. Cette coordination, institutionnellement «inclassable» – du fait qu'elle ne correspond à aucune des instances traditionnellement amenées à collaborer avec l'école – et politiquement ambiguë, a maintes fois jeté le trouble dans l'esprit des enseignants. Tout en reconnaissant son rôle décisif pour le lancement de leurs innovations, ces derniers ne se départissent toutefois pas d'une certaine méfiance à son égard, craignant une récupération politique¹⁸ suspectée à travers, notamment, l'objectif de validation des quarante propositions éducatives de la ministre de l'Éducation. D'un autre côté, et de façon plus ou moins explicite, les enseignants attendaient de la coordination générale différentes formes d'aide à l'innovation: ils espéraient des orientations claires et précises sur le cadre général dans lequel prenait place l'action sur le terrain. Ils ont dû, au contraire, faire face au flou sur l'objet, sur les moyens réels, sur la légitimité du promoteur, etc., ce qui a joué à contresens du pilotage attendu. Celui-ci a, de fait, été assuré par les coordinateurs locaux qui ont pris en charge de nombreuses tâches sans y être préparés, ni formés: convaincre les collègues, trouver des idées, aider à l'analyse des conséquences de l'adoption de certaines idées, organiser les concertations, régler les implications organisationnelles et institutionnelles des projets, assurer l'interface avec l'extérieur, affronter les critiques, etc. Il est permis de penser que la réussite des actions entreprises doit beaucoup à l'investissement et aux compétences de ces coordinateurs locaux.

18 Grave malentendu puisque la coordination générale de son côté voyait dans son action le moyen de renforcer le poids politique de l'expérience et de valoriser ainsi le projet-pilote.

La troisième limite est l'absence pour les enseignants d'une plage horaire réservée à une réflexion sur le projet, ce qui a constitué, dans certaines écoles, une entrave importante à l'efficacité des équipes et des projets. Car la plupart d'entre eux espéraient pouvoir bénéficier d'un temps de concertation dès lors qu'une innovation repose sur l'initiative des acteurs du terrain. Ajoutés à cela, les ambiguïtés et le flou qui entouraient le projet n'ont toutefois pas empêché les équipes pédagogiques de s'impliquer et de saisir l'occasion d'innover. Les incitatifs proposés: moyens financiers, liberté d'initiative, encadrement externe, modification d'horaire, etc. et la nécessité de renforcer ou de créer une dynamique visant à dépasser le marasme de l'école ont constitué de sérieux facteurs de motivation.

Ces innovations ont pris le temps nécessaire pour qu'une vision commune de la manière de conduire le changement dans son établissement se construise. Cette vision est donc le résultat d'un processus au cours duquel des personnes se sont confrontées, ont ajusté leurs points de vue, se sont identifiées aux projets qu'elles portent et ont partagé des solidarités. Ainsi, la pratique collective de l'innovation, les réflexions communes sur sa conduite efficace, la vie affective qui y est liée, etc. ont contribué à créer des collectifs d'enseignants, à structurer une identité propre et à produire une conscience d'être un acteur à part entière. Pour les écoles concernées, plus cette identité était forte et pré-existante à l'entrée dans le projet-pilote, plus les professeurs ont pu saisir les occasions de changement qui se présentaient, et moins de difficultés ils ont rencontré pour mettre en place leur projet.

Ce coût en temps et en énergie a généralement, pour toutes les équipes engagées dans le projet, été considérable, mais il a varié selon les écoles: l'absence d'une vision claire de la stratégie d'innovation à adopter et d'une expérience formalisée en la matière a rendu les premières années d'expérience plus coûteuses pour certaines écoles. Une façon de réduire ce coût aurait pu être une assistance fournie, soit par la coordination générale, soit par des personnes externes, sous forme d'aides à l'analyse et au diagnostic de la situation problématique, à la guidance dans l'implantation du changement et à sa régulation, à l'analyse et au dépassement des obstacles apparus et à la mise au point de méthodes d'évaluation.

La quatrième limite concerne l'objectif d'employabilité. Ce qui a particulièrement manqué ici, c'est une réflexion sur la meilleure façon de préparer

les jeunes sortant des écoles professionnelles à affronter le marché du travail. Il s'agissait précisément de redéfinir les missions et les fonctions de l'école par rapport à la sphère économique mais également de poser la question cruciale de la carence structurelle des emplois. De ce point de vue, Bruxelles a une situation particulière par rapport aux deux autres régions du pays en raison des pertes d'emplois plus importantes pour les jeunes en vingt ans¹⁹.

Est venu s'ajouter, semble-t-il, un malentendu sur le concept d'employabilité entre, d'un côté, la coordination générale et les employeurs et, d'un autre côté, les enseignants. Pour la coordination générale, tout comme pour les employeurs qui ont accepté de jouer le jeu de l'alternance avec les écoles du projet, la formation professionnelle à l'école est jugée insuffisante et il est dès lors nécessaire d'améliorer la collaboration entre le monde de la production et celui de la formation pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. Cette amélioration passerait par une formation professionnelle qui rencontre mieux les besoins des entreprises. Les deux acteurs partagent donc l'idée de la nécessité d'améliorer le partenariat entre ces deux sphères afin de préparer les jeunes aux exigences du travail de manière plus conforme.

La plupart des enseignants n'étaient pas convaincus que l'alternance était un dispositif à privilégier dans le projet-pilote. Cela transparaît, semble-t-il, de l'examen des contenus des innovations mises en place. En fait, dans les représentations des professeurs de l'enseignement secondaire professionnel, une relative confusion apparaît sur les rapports qui peuvent ou doivent exister entre le monde de l'éducation et celui de la production. Il existe aussi une grande variété de positions, elles-mêmes issues d'analyses plus ou moins formelles de ces rapports.

De plus, l'absence d'une discussion large sur ce que devaient être les liens entre l'école et l'entreprise, ou sur l'objet de la formation professionnelle à l'école, compte tenu de l'ensemble des missions de l'école secondaire, a sans doute perturbé les enseignants et les a empêchés de repenser les finalités de l'enseignement professionnel. Les innovations envisagées ont donc été fonction des diagnostics réalisés antérieurement par chacune des équipes enseignantes, pour leur école en particulier. En escamotant ce débat, on a peut-

19 De 1973 à 1991, Bruxelles a perdu 6,2% des emplois jeunes, la Wallonie 4,5% alors que la Flandre connaissait une croissance de 14%. On constate, parallèlement, une progression importante de l'emploi à temps partiel notamment avec les formations en alternance et les contrats de stages des jeunes à mi-temps. (Ouali et Rea, 1995).

être laissé passer une occasion de provoquer chez les enseignants une réflexion sur le rôle actuel de l'école professionnelle et de pouvoir remettre en perspective une série d'actions qu'ils ont déjà menées et ou qu'ils envisageaient de mettre en route. Autrement dit, ce qui a peut-être été raté, c'est la possibilité, pour certaines écoles, de donner un sens global au niveau de chaque établissement scolaire à une rénovation en profondeur de l'enseignement professionnel car, sans élan et sans aide de l'extérieur, les enseignants ne seront pas en mesure de l'impulser.

2. Deuxième initiative : la Commission communautaire des professions et des qualifications

Une autre façon de gérer le rapport école-entreprise est de tenter d'assurer, dans les établissements scolaires, une formation professionnelle qui soit plus proche de la réalité des métiers. C'est à cette fin qu'a été créée la Commission communautaire des professions et des qualifications (CCPQ). À la différence de l'approche précédente qui partait de la base, les écoles travaillant concrètement à améliorer l'employabilité de leurs élèves par une innovation pédagogique locale, cette initiative, qui associe responsables de l'enseignement, employeurs et syndicats professionnels, est un rapprochement au sommet. Cet organe est institué par décret²⁰. Ses missions et sa composition sont donc définies par la loi. Ce type de concertation est une première pour l'enseignement francophone en Belgique.

2.1 Démarche suivie

Pour réaliser ses missions, la CCPQ, conformément au décret, a créé des commissions consultatives. Ces commissions consultatives regroupent des personnes (employeurs, syndicalistes et enseignants), spécialisées dans un secteur particulier de l'activité économique. Il existe une commission consultative pour les neuf secteurs de l'enseignement de qualification de l'enseignement secondaire, à savoir l'agronomie, l'industrie, la construction, l'hôtellerie et l'alimentation, l'habillement, les arts appliqués, l'économie, les services aux personnes, les sciences appliquées.

20 Décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation dans l'enseignement secondaire.

Les commissions consultatives doivent réaliser trois types de produit²¹ :

- une nomenclature des emplois et des métiers du secteur;
- des profils de qualification définis par le décret comme un «référentiel décrivant les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis, tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise»;
- des profils de formation définis quant à eux comme un «référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification»²².

Les profils professionnels de quatre-vingt-seize métiers, correspondant à trente-six emplois types, ont jusqu'à présent été approuvés. Aujourd'hui, les commissions consultatives construisent les premiers profils de formation. Ces deux types de profils de qualification et de formation sont censés devenir les références pour une restructuration de la formation professionnelle à l'école (les filières de formation) ainsi que pour une redéfinition du contenu de cet enseignement.

Avant même d'apprécier la pertinence de cette stratégie choisie, il convient d'apprécier, d'abord, la nature des produits réalisés par la CCPQ.

2.2 Les limites

L'élaboration des profils de qualification rencontre plusieurs limites méthodologiques²³. Une première limite réside dans le caractère arbitraire des métiers et des professions. Jusqu'où regroupe-t-on des métiers apparentés? Le travail de description est, en effet, tiraillé entre deux contraintes: soit on décrit tous les métiers concrets, mais alors on se retrouve devant une multitude d'emplois nécessitant un travail gigantesque, sans qu'on en voie la véri-

21 Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5.

22 La CCPQ a transposé au niveau du système éducatif et économique d'une région, une méthode déjà utilisée depuis un certain temps par les entreprises dans le cadre de la gestion des ressources humaines par les compétences. Voir le point sur cette approche dans le numéro 143, de la revue *Actualité de la formation permanente* (1996) intitulé «Du référentiel emploi au référentiel formation».

23 Ces limites sont évoquées dans la note méthodologique qui accompagne la publication des profils de qualification.

table utilité pour la formation, soit on procède à des regroupements assez vastes avec le risque de diluer les emplois réels dans une catégorie abstraite trop générale. Les autorités de la CCPQ ont choisi de dépasser ce dilemme en adoptant la notion d'emploi-type définie comme «un regroupement sous un même intitulé d'activités communes à différents métiers concrets qui satisfont un même type de fonctions au sein d'une activité de production»²⁴. En consultant les profils déjà disponibles, on constate que la compréhension de ce concept d'emploi-type n'a pas été la même dans les différents secteurs. En conséquence, les profils de qualification sont des descriptifs d'emploi plus ou moins détaillés selon la conception que les membres des commissions consultatives se sont forgée.

Une seconde limite des profils de qualification est le caractère imparfait des descriptifs. Ces derniers se veulent exhaustifs, mais est-il possible de décrire réellement et avec précision la nature exacte de l'ensemble des activités d'un travailleur?

De plus, les rédacteurs de ces profils sont bien conscients que les observations réalisées sont provisoires. Les technologies évoluent très vite dans certains secteurs. De nouveaux modes d'organisation du travail sont régulièrement introduits dans les entreprises. Ces transformations changent le contenu des activités professionnelles et risquent de rendre rapidement dépassés certains profils. Pour rester pertinents, les profils de qualification doivent être régulièrement mis à jour.

Par ailleurs, il est prévu, en principe, de ne pas introduire dans les profils les conditions exigées à l'embauche pour s'en tenir aux compétences effectivement mobilisées dans le travail. Mais peut-on affirmer que certaines conditions d'embauche, non nécessaires à l'employabilité au sens strict, n'ont pas été introduites de fait?

Une dernière limite des profils de qualification réside dans le fait que tous les descriptifs professionnels échouent, pour des raisons méthodologiques, à identifier et à nommer ce qui caractérise la «maîtrise professionnelle». Celle-ci est plus que la maîtrise des compétences partielles, par ailleurs reprises dans les profils de qualification. Elle exige une vision du tout qui permet de décider quels sont les bons actes à poser au bon moment. Elle suppose une «culture

24 CCPQ, *Précisions méthodologiques*, Cahier n° 1, janvier 1997, p. 4.

du métier»²⁵. Et tout cela ne peut s'apprendre que par une longue pratique, souvent grâce à l'expérience des «anciens». Cette maîtrise professionnelle est souvent implicite et, partant, difficilement identifiable²⁶. Elle ne figure donc pas dans les profils de formation alors qu'elle est une dimension essentielle de la compétence professionnelle.

Ces limites ont, évidemment, une incidence sur la politique de formation qui doit découler de l'élaboration de ces référentiels. Indépendamment donc des autres variables pouvant mettre en question une vision adéquationniste de la relation formation-emploi, ces réserves méthodologiques montrent déjà que la saisie de ce qui caractérise un emploi ou une profession est une tâche ardue qui n'évite pas une certaine généralisation et distanciation par rapport au travail réel. La cible de la formation est déjà une modélisation de la réalité interdisant tout ajustement sur mesure. Cet écart va s'accroître avec la réalisation des profils de formation²⁷.

2.3 Les problèmes des profils de formation

Le rapprochement de la formation de la réalité du travail doit donc se faire, selon le décret, par l'entremise du profil de formation, traduction du profil de qualification en termes d'objectifs finaux des programmes de la formation professionnelle à l'école. Cette traduction va se heurter, elle aussi, à plusieurs limites.

La première difficulté est d'ordre conceptuel. Qu'est-ce qu'un profil de formation exprimé en compétences peut apporter de plus qu'un profil de qualification exprimé en activités ?

25 Deforge (1993) et Descolonges (1996) montrent également que le métier, c'est beaucoup plus qu'un emploi ou qu'un travail.

26 Schön (1994) parle du «savoir caché de l'agir professionnel» et Malglaive (1990), lui, évoque «le savoir en usage».

27 L'adoption des profils de qualification aura encore d'autres incidences dans le domaine social cette fois, entre autres, la nécessité de revoir certaines conventions paritaires et échelles barémiques dans la mesure où elles font référence à des diplômes pour caractériser la qualification professionnelle.

Après s'être diffusé de manière très large dans l'entreprise et ensuite spontanément dans le milieu scolaire²⁸, l'usage du concept de compétence est maintenant rendu obligatoire dans l'enseignement par le décret sur les missions prioritaires de l'école. Il y est défini comme «l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches». Cette définition met l'accent, non sur la réalisation elle-même, ce qui était le cas de la définition des objectifs selon la pédagogie par les objectifs, mais sur l'aptitude à le faire, aptitude qui mobilise des acquis dans le domaine cognitif, dans celui des habiletés psychomotrices, dans celui des attitudes socioaffectives et relationnelles. Si la compétence est cette capacité d'utiliser à bon escient, dans un contexte donné, des acquis d'apprentissage, l'écriture de celle-ci relève du pédagogique. En effet, pour construire des compétences, les concepteurs sont renvoyés aux théories de l'apprentissage qui doivent leur indiquer quels schèmes cognitifs, quelles habiletés, quelles attitudes sont les potentiels des actions professionnelles spécifiques. Si cette «aptitude» virtuelle, propriété de l'individu non réductible à une action donnée, est difficile à formuler, elle pose, en plus, le problème de la théorie de l'apprentissage de référence. On sait qu'en la matière, il n'y a pas unanimité, loin s'en faut²⁹.

Il était donc difficile aux acteurs d'un organe aussi lourd et hétérogène que la CCPQ de s'entendre sur une définition de la compétence et sur une conception unique de l'apprentissage. Ils ont donc opté pour une conception qui s'identifie à l'acte de faire. En conséquence, à défaut de donner au concept de compétence utilisé dans le cadre du profil de formation un autre sens que celui d'activité tel qu'il figure dans le profil de qualification, le profil de formation ne pouvait être que redondant par rapport au profil de qualification. C'est le choix fait par la CCPQ. Le profil de formation est donc un profil de qualification plus détaillé.

Ce faisant, disparaît encore un peu plus «la compétence», la maîtrise professionnelle évoquée plus haut, qui se caractérise précisément par une lecture globale de la situation problème professionnelle qui permet au travailleur de

28 Pour l'entreprise, voir, entre autres, *Actualité de la formation permanente* (1994), Colardyn (1996), *Éducation permanente* (1990, 1997), *Formation professionnelle* (1994), Le Boterf (1997), Michel et Ledru (1991), Stroobants (1991, 1993), Trépos (1992), Zarifian (1997). Pour l'école, Collectif (1996), Perrenoud (1997a, 1997b), Romainville (1994, 1996), Rey (1996), Ropé et Tanguy (1994).

29 Un état de la question chez Tilman et Grootaers (1994).

mobiliser mentalement, immédiatement, les bons canevas d'action. Car ce qui compte ici, ce n'est pas tant l'aptitude à réaliser des tâches partielles que l'aptitude à les enchaîner efficacement, selon leur logique et au rythme voulu. Cette vision intégrative de l'activité professionnelle échappe ainsi au profil de formation tout comme elle a échappé au profil de qualification; ceci limitera sérieusement la portée de la formation professionnelle qui découlera de la poursuite des objectifs repris au référentiel de formation.

Autrement dit, si la formation professionnelle à l'école ne forme au métier que sur base d'apprentissage de compétences partielles, elle fait fi de ce qui constitue pourtant le cœur du métier. Ceci n'a rien d'étonnant, car cette découverte ne peut s'acquérir que par la transmission de l'expérience des professionnels en place. Ainsi, à son corps défendant, les travaux de la CCPQ font la preuve de l'impossibilité pour l'école de réaliser seule la formation professionnelle. Ce qui est grave dans la situation présente, ce n'est pas ce fait mais l'illusion que l'école et les autres opérateurs de formation entretiennent en croyant que leur formation, rigoureusement conforme aux *items* du référentiel de formation, garantit l'adéquation de cette formation à la réalité du travail.

Les rédacteurs des profils de formation ont reconnu implicitement cette difficulté en tentant de résoudre un autre problème, celui de savoir selon quels critères réaliser la répartition de la formation entre les différents opérateurs de formation, l'enseignement technique et professionnel n'en étant qu'un parmi l'ensemble³⁰. En effet, il a été décidé de répartir les compétences des profils de formation entre trois acteurs de la formation : l'enseignement secondaire de plein exercice, les autres opérateurs de formation et l'entreprise. À chaque compétence recensée dans le profil de formation est donc attaché un opérateur de formation³¹. Le rôle de l'entreprise est ainsi reconnu. Cependant, l'apprentissage de l'intelligence globale de l'activité professionnelle continue à échapper à cette procédure puisqu'elle n'est jamais recensée. On peut espérer qu'elle sera réalisée, de fait, sur les lieux du travail, comme elle l'a toujours été.

30 Les autres opérateurs étant l'enseignement supérieur, l'enseignement de promotion sociale, la formation professionnelle des adultes, l'apprentissage industriel et artisanal.

31 Faisant cela, la CCPQ court-circuite un autre espoir mis dans ses travaux, celui de la standardisation des certifications. L'idée était d'associer une certification à un profil de formation. À chaque profession correspondrait un titre légal qui recouvrirait le même contenu pour tous les lieux de formation. À partir du moment où, d'une part, le profil de formation est le décalque complet du profil de qualification et, d'autre part, que de multiples opérateurs doivent contribuer de manière complémentaire à en faire acquérir intégralement les compétences, la certification produite par chacun d'eux ne peut plus être unique, chaque opérateur voulant certifier ses propres apprentissages.

En fait, ce qui a manqué aux travaux de la CCPQ, c'est une réflexion et *a fortiori* un consensus, sur ce que doit être la formation professionnelle initiale et les articulations qu'elle doit entretenir avec les autres moments de la formation professionnelle, à savoir la formation adaptative en entreprise et la formation continue. Cette réflexion aurait été possible, tout d'abord, s'il avait été clairement reconnu que toute la formation n'incombait pas à l'école et que l'entreprise doit assurer, inévitablement, une triple formation :

- une formation complémentaire à des compétences spécifiques à l'entreprise que l'école, pour diverses raisons, n'est pas apte à assurer (l'usage de certaines machines, par exemple);
- une formation intégrative (par exemple les procédures de résolution des problèmes professionnels mais aussi l'organisation du travail qui y est associée);
- une formation adaptative aux spécificités culturelles de l'entreprise.

Ensuite, les interlocuteurs sociaux auraient dû tenter de définir le rôle que doit jouer la formation permanente au regard des évolutions de divers ordres qui traversent l'entreprise. Dans cette perspective, la formation professionnelle de base n'est peut-être pas celle qui prépare exclusivement à l'exercice d'un métier donné mais aussi celle qui développe les capacités cognitives et les attitudes affectives d'un niveau métacognitif qui seul permet les apprentissages postérieurs.

2.4 Le sens des travaux de la CCPQ

Au-delà des limites techniques inhérentes à la démarche suivie, tentons de mettre en perspective ces travaux de la CCPQ et d'analyser la façon dont se pose le problème de la relation école-entreprise.

Aux dires de protagonistes, la création de la CCPQ avait comme visée de rapprocher l'école de l'entreprise. Ses travaux doivent, en effet, permettre de réorganiser l'offre de formation professionnelle au sein de l'enseignement technique et professionnel pour la mettre en plus grande adéquation avec les emplois existants. Cet ajustement doit se faire en restructurant les « options » de l'enseignement et par la conception de nouveaux programmes plus conformes aux contenus des emplois réels. Défini comme tel, cet objectif est en voie d'être partiellement atteint même si les profils de formation ne sont pas

le prescrit du travail réel : les qualifications offertes par l'école correspondront aux emplois-types identifiés ; les programmes devront préciser comment arriver aux compétences du profil de formation, considérées comme les objectifs finaux de la formation professionnelle à l'école.

Si l'enseignement s'est lancé dans le vaste chantier des travaux de la CCPQ et de la réécriture des curriculum qui s'ensuit, c'est pour répondre à l'objection récurrente qui lui est adressée et qui a été rappelée en tête de l'article : l'inadéquation de la formation par rapport à l'emploi. En calquant sa formation sur le descriptif des métiers, les autorités éducatives pensent répondre à leurs détracteurs. Cependant, cette politique, si elle réduit la distance entre la formation professionnelle de base et la réalité des professions, ne la supprime pas complètement, loin s'en faut.

L'enseignement a, semble-t-il, accepté de s'enfermer dans un schéma qui fait porter toute la charge de la réduction de cette distance aux seuls opérateurs de formation. Or, on a vu plus haut pourquoi l'école ne pouvait préparer parfaitement aux métiers et pourquoi les travaux de la CCPQ, s'ils réduisent cette distance, sont incapables de l'abolir. En prenant sur soi de préparer à l'employabilité immédiate sans reconstruire de nouvelles articulations avec l'ensemble des acteurs concernés, l'école se maintient dans une position de dépendance : elle pourra toujours être accusée, à tort ou à raison, tout comme aujourd'hui, de préparer insuffisamment à la réalité du marché de l'emploi et dès lors d'être responsable du chômage des jeunes. Tant que les responsables de l'enseignement accepteront de penser le problème de la formation professionnelle dans les termes d'une inadéquation/adéquation mécanique, ils ne pourront se dégager de cette position de victime.

Il est un autre fait qui relativise sans doute encore plus la portée des travaux de la CCPQ : il s'agit de la faible probabilité que les jeunes occupent les emplois pour lesquels ils ont été formés³². Il y a deux dimensions à cette réalité. Tout d'abord, les métiers actuels se transforment très vite et changent de nature, spécialement sous l'effet de l'évolution technologique. L'aptitude à l'exercice des métiers d'aujourd'hui n'est en rien une garantie de l'aptitude à exercer ceux de demain. Mais au-delà de cette transformation des professions, il faut simplement signaler que, s'ils trouvent du travail, les jeunes ont

32 Pour autant que la comparaison avec le système économique français et le nôtre soit pertinente, on se référera au *Dossier de la DARES*, n° 5, pour étayer cette affirmation.

une forte probabilité que ce soit dans un métier différent de celui qu'ils ont appris. Dès lors, quel sens cela a-t-il de tant peaufiner la définition des profils de formation de métiers qui ne seront pas exercés. L'objection est de taille. Nous y reviendrons plus loin.

Autre problème lié à la liaison écoles-entreprises, le fait que l'embauche ne dépend pas seulement de l'employabilité, l'aptitude à occuper des emplois, mais du marché du travail. Les conditions imposées par ce dernier à l'embauche ne dépendent pas seulement de l'employabilité mais des termes du marché. Dans le contexte actuel, les exigences sont plutôt à la hausse, bien au-delà des compétences réellement nécessaires à l'exercice du métier. Nous sommes donc devant une situation paradoxale. D'un côté, les employeurs adoptent des profils de qualification dont il est tiré des profils de formation qui deviennent le cahier des charges des programmes et que l'école s'engage à atteindre et à certifier et, de l'autre côté, les patrons n'engagent plus à ces niveaux de diplômes que leurs «représentants» ont cependant approuvés et attestés correspondre à la réalité des emplois. Ils exigent des diplômes plus élevés, correspondant à des niveaux de qualification supérieurs aux compétences réellement nécessaires à l'exercice du métier. Il y a là comme un parfum de marché de dupes. Cette double attitude est possible parce que ce ne sont pas les mêmes «employeurs» aux deux lieux considérés. Dans les discussions avec l'école, ce sont des responsables de fédérations patronales qui siègent tandis que sur le marché du travail, ce sont les «vrais» patrons.

Ceci attire notre attention sur un fait pourtant élémentaire et bien connu qui est étrangement absent de beaucoup de réflexions et de prises de position concernant la relation formation-travail : cette dernière est médiatisée par des marchés au sein desquels s'exerce un rapport de force entre les offreurs et les demandeurs de travail. On pourrait avancer l'hypothèse que le niveau d'employabilité exigé à l'embauche est le résultat de cette négociation entre offre et demande. Ceci réduit à néant l'idée même d'une possible adéquation mécanique emploi-formation. Si les employeurs ont intérêt à occulter le rôle réel exercé par les marchés du travail pour la détermination d'un seuil «d'embauchabilité» qui ne peut être confondu avec l'employabilité, car ils peuvent ainsi plus facilement rejeter la responsabilité du chômage des jeunes sur le système de formation, ce n'est pas le cas pour les responsables de la formation qui ont, eux, tout intérêt à mettre en avant le mécanisme sélectif des marchés et leur non-représentativité pour déterminer les besoins de formation.

3. L'attente des usagers en matière de formation professionnelle

3.1 Le manque de motivation pour la formation

Poursuivant maintenant l'analyse jusque dans l'école elle-même, nous pouvons observer un autre fait qui accentue la crise que connaît l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone : beaucoup de jeunes y sont pour de multiples raisons, dont la préparation à un métier est une des moins importantes.

Déjà, des chercheurs avaient constaté qu'il y avait des « désinvestis » et des « investis » (Dubet, 1991; Felouzis, 1993; Guichard, 1993). Les premiers peuvent être qualifiés comme tels parce que, à la suite d'une succession d'échecs scolaires, ils n'espèrent plus rien de l'école ou du lieu de formation. Pour eux, l'école est le lieu de leur humiliation. Ils y restent dans l'attente de trouver une « bonne place » sur le marché du travail. Dans leurs représentations, les compétences exigées pour occuper un emploi s'apprennent sur le tas. Les cours pratiques de l'école sont acceptés dans la mesure où ils préfigurent le travail et non parce qu'ils sont des lieux d'apprentissage professionnel. Quant aux cours généraux ou techniques théoriques, ils sont rejetés parce que ce sont eux qui sont la cause de leur échec et des souffrances psychologiques qui en découlent. Les « investis », eux, croient aux diplômes ; donc, ils veulent croire à l'institution qui les délivre. À la différence des « désinvestis », ils n'ont pas d'eux-mêmes une image trop négative. Certes, leur image est fragile, car leur parcours scolaire n'a pas été sans difficulté. Ils attendent beaucoup des enseignants considérés comme des médiateurs entre eux et le savoir.

L'existence d'une fraction importante de « non-motivés » dans l'enseignement technique mais surtout professionnel cause un gros problème aux enseignants. En effet, ceux-ci comptaient traditionnellement sur le désir d'apprentissage d'une profession pour susciter la motivation et faire accepter, en conséquence, le programme de formation qui était proposé. Ce levier ne fonctionne plus pour une part de plus en plus importante de **jeunes**³³. L'identité même

33 Parmi les facteurs qui contribuent à cette perte de perspective, il y a la difficulté pour les jeunes de trouver du travail, mais aussi le fait que l'acquisition d'une culture du travail par le réseau relationnel proche ne fonctionne plus : un pourcentage important de jeunes ne connaissent pas de proches au travail ou développant à son égard une « conscience fière ». L'école n'est donc plus pour eux le moyen qui va leur permettre de rejoindre ces adultes jadis perçus comme des modèles.

de l'institution en est ébranlée. En l'absence d'une nouvelle visée mobilisatrice permettant de redonner sens aux pratiques éducatives à l'école secondaire de qualification, les enseignants jouent de toutes les astuces pour exploiter la préparation professionnelle dans le but d'intéresser et de «garder» à l'école les jeunes appelés maintenant «en risque de décrochage scolaire». Séquences en entreprise, production à l'école, stage d'essais, etc. sont organisés dans cette optique, moins comme une préparation à l'employabilité que comme une stratégie occupationnelle. Le glissement s'opère finalement sur l'ensemble du pédagogique et on a le sentiment que les initiatives en la matière visent moins la réussite de l'apprentissage que le maintien d'un cadre et de conditions de vie collective acceptables. Ceci explique, en partie, la dispersion et la relative incohérence observées dans les expériences des écoles du projet pilote évoqué plus haut.

Mais le problème est plus grave encore. En effet, même parmi ceux qui étaient considérés jadis comme des «investis» se fait jour une perplexité sur la valeur du diplôme qu'on leur propose et, partant, sur l'utilité de la formation qui y est associée. «À quoi bon se fatiguer puisque de toute façon nous n'aurons pas de travail!»³⁴.

Nous observons donc, d'un côté, une institution scolaire qui déploie de gros moyens pour redéfinir une formation professionnelle plus proche des emplois réels et, d'un autre côté, des usagers qui ne croient plus à cette formation professionnelle. Devant ces difficultés, les enseignants tentent de survivre en bricolant, au jour le jour, des innovations se référant tantôt à la formation professionnelle, tantôt à la citoyenneté et au projet personnel du jeune³⁵.

L'approche technocratique adoptée par les autorités éducatives fait donc l'impasse sur la réalité du marché du travail et sur les problèmes réels de l'école. Ceux-ci se vivent au présent et consistent à gérer des attentes diversifiées, parfois contradictoires. Tout d'abord, dans son souci de satisfaire les attentes des employeurs qui, dans un contexte de concurrence accrue, demandent une employabilité immédiate des jeunes, les autorités éducatives risquent de se tromper

34 Ce jugement est en partie fondé objectivement. En effet, le nombre d'emplois pour les jeunes de moins de 25 ans tend à se rétrécir comme une peau de chagrin [voir la *Revue du travail*, n° 24, ainsi que Vanheerswyngheles (1996)]. De toute façon, l'insertion des jeunes dans la condition salariale semble toujours chaotique. Des précisions et des chiffres sur ce phénomène dans le *Dossier de la DARES*, déjà cité.

35 Voir à ce sujet l'article de Grootaers, Franssen et Bajoit dans ce même numéro.

de cible: la préparation à l'employabilité immédiate peut être en conflit avec la préparation à une mobilité professionnelle probable des jeunes ainsi qu'à la préparation à la poursuite des études. Cette dernière est devenue de plus en plus nécessaire en même temps qu'elle est choisie par un nombre sans cesse croissant de jeunes. Ensuite, en s'en tenant à une rénovation unidimensionnelle de l'enseignement technique et professionnel, basée sur le seul souci de rapprocher la formation professionnelle des métiers réels, les responsables de l'enseignement ignorent complètement les autres dimensions de la réalité qui constituent le quotidien des filières de qualification telles que l'école comme lieu de vie, la formation à la citoyenneté, la préparation à l'exercice d'une activité non marchande créative et utile, etc.

Conclusion

L'absence de structures intermédiaires de pilotage de l'innovation – En l'absence d'un grand et subtil dessein prenant en compte l'ensemble des tensions qui traversent l'école et visant à redonner une nouvelle identité aux filières de qualification³⁶, l'inévitable innovation restera du registre du système D, de la gestion au jour le jour, du pilotage à vue³⁷.

Cette orientation réformatrice va non seulement à l'encontre des pratiques sur le terrain, mais aussi à l'encontre des tendances de la recherche en innovation. Celle-ci, après avoir constaté la difficulté d'implanter une réforme, ne s'intéresse plus qu'à l'innovation locale et tente de mettre en valeur les facteurs qui contribuent à sa réussite, sans se préoccuper de l'objet de l'innovation et de son articulation avec l'ensemble du système³⁸. Ce faisant, elle encourage, par le relais des accompagnateurs qui lisent cette «littérature» et dont le rôle est de soutenir les changements sur le terrain, la tendance qu'on peut observer quand on est à l'écoute des praticiens, à ne miser pour ces derniers que sur le local, à concevoir chaque établissement scolaire comme un huis clos, à développer

36 Des propositions en ce sens ont été faites pour la Belgique francophone par Grootaers et Tilman (1995, 1997).

37 Il ne faut pas confondre la stratégie d'innovation des petits pas qui consiste à procéder par transformations limitées s'inscrivant dans une visée plus globale, stratégie qui repose sur l'hypothèse d'un saut qualitatif une fois franchi un seuil critique et l'innovation «système D» qui répond à des besoins d'urgence et qui consiste à opérer des «arrangements» locaux, sans plan d'ensemble.

38 Voir à ce sujet, à titre exemplatif, les actes de la rencontre des spécialistes francophones en la matière repris dans Bonami et Garant (1996) ou encore Perrenoud (1997b).

chez les enseignants l'idée qu'ils ne doivent compter que sur eux-mêmes car, pour eux, les autorités éducatives ne se préoccupent plus que de choses qui n'ont plus de rapport avec les réalités de l'école. Un fossé semble se creuser entre les décideurs et les acteurs sur le terrain.

Dès lors, en complément à une visée globale qui fasse sens parce qu'elle ouvre des perspectives et parce qu'elle intègre la diversité des tensions rencontrées sur le terrain, il semble qu'il manque des structures médianes de pilotage de l'innovation. La coordination générale du projet-pilote présentée ci-dessus aurait pu être une instance de ce type. Malheureusement, elle a failli à son rôle de coordination, entre autres, en ne donnant pas plus clairement des orientations et en n'assumant pas son rôle de relais. Cependant, par ses lacunes et ses manques, elle a mis en évidence la nécessité de l'existence d'une telle structure.

Une quadruple mission semble devoir être la sienne :

- être un producteur de discours qui ouvrent des perspectives et qui permettent de replacer les initiatives locales dans un mouvement plus vaste qui fait sens;
- être l'organisateur de politiques éducatives « régionales » articulées, par la mise en contact des écoles entre elles et la facilitation du transfert d'expériences entre elles, par la négociation concertée et fédérée avec les différents interlocuteurs de l'école (dont les entreprises), par l'encouragement de l'innovation de processus portée par les acteurs locaux, en proposant des dispositifs qui ont fait leurs preuves et qui sont liés à des objectifs précis, etc.;
- mettre en évidence des expériences réussies, offrant ainsi une gratification symbolique à leurs auteurs et contribuant à la création d'une autre image de l'école;
- être une caisse à résonance de la demande des enseignants auprès des instances administratives.

Réorganisation de la division du travail entre l'école et l'entreprise – Faut-il conclure des considérations qui précèdent que la formation centrée sur l'employabilité est une impasse? Oui, si l'on persiste à rester dans la représentation d'une adéquation possible entre la formation professionnelle et l'exercice d'une profession. Dès lors ne serait-il pas plus pertinent d'opter pour une

pédagogie qui consiste à « apprendre à apprendre », donc à défendre une formation professionnelle généraliste ?

La difficulté de la voie ainsi ouverte est qu'elle semble difficilement praticable. En effet, qu'est-ce qu'une formation professionnelle généraliste ? Dès qu'il s'agit de préciser un contenu à cette expression, les réflexions partent tous azimuts. Le rapport sur l'enseignement professionnel produit par le Comité régional bruxellois à l'insertion socioprofessionnelle, dont il a été question plus haut, faisait des propositions en ce sens : développer des compétences, surtout cognitives, en proposant aux élèves des situations problèmes à résoudre par des démarches de résolution de problèmes et de construction de savoir. Cette approche présente deux difficultés. La première est qu'il faut bien passer, à un certain moment, à l'apprentissage d'une profession et que cette formation finalisée doit, dans notre système éducatif qui n'est pas « dual » comme en Allemagne, être en partie assumée par l'école. La deuxième est celle de la construction de compétences transversales³⁹ ou génériques qui sont celles visées par une formation professionnelle généraliste. Des études sur les compétences transversales ont montré que ces dernières n'existaient pas en elles-mêmes : on apprend toujours à partir de quelque chose. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'on apprend à transposer des procédures, des méthodes de résolution de problèmes, etc., à d'autres contextes. Donc, il semble pertinent d'apprendre un métier donné, pour autant qu'il ait un avenir économique et que soient identifiées les tendances novatrices qui s'y font jour. Ce qui importe, c'est de prendre prétexte de l'apprentissage professionnel spécifique pour construire une « métacognition » à son propos, pour montrer, dès le départ, comment les acquis d'une profession peuvent être transposés dans une autre. De plus, le fait de former à un emploi qui existe et auquel les élèves peuvent s'identifier favorise, dans le rapport au savoir des milieux populaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), une motivation à l'apprentissage. Former à l'employabilité peut, dans cet esprit, avoir une pertinence.

Dans la réflexion sur le rapport école-entreprise, il ne faut donc pas perdre de vue que l'institution scolaire est une entité autonome qui remplit plusieurs fonctions. Aussi, nous pensons que la proposition de Maroy (1997), qui présente comme voie privilégiée au dépassement des tensions actuelles, la construction d'un partenariat équilibré entre le monde de l'enseignement et le monde de la production, plutôt que le maintien d'un *statu quo* légèrement aménagé

39 Voir la bibliographie sur les compétences donnée dans une note antérieure.

ou, à l'inverse, l'assujettissement de l'école à l'économique, est une perspective réaliste pour gérer la crise de la formation professionnelle à l'école (Wuhl, 1996). Les termes de ce partenariat doivent se construire en dehors d'une vision adéquationniste dont on a vu les limites. Ils doivent donc être pensés à partir de concepts nouveaux et s'inscrire dans une réorganisation de la division du travail entre l'école et l'entreprise. Nous avons esquissé quelques pistes en ce sens dans ce travail.

S'il semble pertinent de parler de partenariat au niveau des protagonistes engagés dans une collaboration institutionnelle obligée, il reste judicieux de garder à l'esprit, comme nous l'avons évoqué plus haut, que ce partenariat ne sera pas la concrétisation d'une alliance optimale enfin trouvée mais le résultat d'un jeu d'acteurs autour de l'enjeu de la formation professionnelle, jeu mu, répétons-le, par des logiques sociales et des intérêts différents. Autrement dit, il n'y a pas de formule de collaboration idéale entre l'école et l'entreprise, mais la construction sans cesse à reprendre d'une réponse structurelle à des contraintes et à des priorités. L'analyste met ainsi en garde le praticien contre le mirage de la formule magique. Toutes les solutions trouvées seront des élaborations imparfaites et provisoires qui ne manqueront pas d'avoir des effets pervers. Le travail d'élucidation du chercheur peut cependant aider à échafauder des dispositifs plus rentables pour chacun des acteurs.

Références

- Actualité de la formation permanente* (1994). Les bilans de compétences, 132.
- Actualité de la formation permanente* (1996). Du référentiel emploi au référentiel formation, 143.
- ALALUF, M. (1993).
Formation professionnelle et emploi: transformation des acteurs et effets de structures. Bruxelles: Éditions du TEF.
- BONAMI, M. et GARANT, M. (dir.) (1996).
Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Bruxelles: De Bœck.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1992).
École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Paris: Armand Colin.
- COLARDYN, D. (1996).
La gestion des compétences. Paris: Presses universitaires de France.
- COLLECTIF (1996).
Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Paris: OCDE.

- COMITÉ RÉGIONAL BRUXELLOIS À L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE (1993).
Rapport sur l'enseignement professionnel. Bruxelles: Doc 93-022 TER.
- CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1994).
Rapport 1993-1994. Bruxelles: Communauté française de Belgique.
- DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) (1996).
Familles professionnelles, données de cadrage. Paris: La Documentation française.
- DEFORGE, Y. (1993).
De l'éducation technologique à la culture technique. Paris: ESF.
- DESCOLONGES, M. (1996).
Qu'est-ce qu'un métier? Paris: Presses universitaires de France.
- DUBET, F. (1991).
Les Lycéens. Paris: Seuil.
- ÉDUCATION PERMANENTE (1990).
Prévoir et gérer les emplois et les compétences, 105.
- ÉDUCATION PERMANENTE (1997).
Les compétences, 133.
- FELOUZIS, G. (1993).
Conceptions de la réussite et socialisation scolaire: le cas des lycéens des filières générales, technologiques et de LEP. *Revue française de pédagogie, 105*(10-11-12), 45-58.
- FORMATION PROFESSIONNELLE (1994).
Les compétences: le mot et les faits, 1.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (1995).
Enseignement technique et professionnel – Balises pour demain. *Revue Nouvelle*, novembre, 102-115.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (1997).
Former au métier ou former à l'emploi? Actes du colloque «Société, Formation et Emploi» (p. 73-98). Liège: Fondation Jean Boets asbl.
- GUICHARD, J. (1993).
L'école et les représentations d'avenir des adolescents. Paris: Presses universitaires de France.
- LASSERRE, R. et LATTARD, A. (1993).
La formation professionnelle en Allemagne – Spécificités et dynamique d'un système. Paris: CIRAC.
- LE BOTERF, G. (1997).
De la compétence à la navigation professionnelle. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- MALGLAIVE, G. (1990).
Enseigner à des adultes. Paris: Presses universitaires de France.
- MAROY, C. (1997).
École-entreprise – Entre autonomie et assujettissement. *La Revue Nouvelle*, mars, 86-99.

MICHEL, S. et LEDRU, M. (1991).

Capital-compétence dans l'entreprise. Une approche cognitive. Paris: ESF.

NORRO, M., OUALI, N., TILMAN, F. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1997).

Préparation de l'évaluation du projet-pilote d'enseignement professionnel en région bruxelloise.
Rapport de recherche. Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis/Université Libre de Bruxelles/
Le Grain asbl.

ONEM (1995).

Le chômage des jeunes – Aperçu de l'évolution de 1973 à 1994. Bruxelles: Office national de l'Emploi.

ONEM (1996).

Rapport annuel. Bruxelles: Office national de l'Emploi.

ONEM (1997).

Rapport annuel. Bruxelles: Office national de l'Emploi.

OUALI, N. et REA, A. (1995).

Insertion, discrimination et exclusion. Cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois. Bruxelles: Éditions du TEF.

PERRENOUD, PH. (1997a).

Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF.

PERRENOUD, PH. (1997b).

Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 53-97.

PJÉTRI, J. et BOUCHER, F. (1993).

Socialisation, formation, deux missions de l'enseignement professionnel: représentation au sein de l'école et de l'entreprise. *Critique régionale*, 18, 29-46.

REA, A. (1991).

Les politiques d'insertion professionnelle des jeunes (1981-1990). *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1306-1307.

REY, B. (1996).

Les compétences transversales en question. Paris: ESF.

ROMAINVILLE, M. (1994).

À la recherche des compétences transversales. *Forum-Pédagogies*, novembre, 18-22.

ROMAINVILLE, M. (1996).

L'irrésistible ascension du terme «compétences» en éducation... *Enjeux*, 37-38, 132-142.

ROPÉ, F. et TANGUY, L. (1994).

Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris: L'Harmattan.

SCHÖN, D.A. (1994).

Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché de l'agir professionnel. Montréal: Les Éditions Logiques.

STROOBANTS, M. (1991).

Travail et compétences: récapitulation critique des approches des savoirs au travail. *Formation-Emploi*, 33, 31-32.

STROOBANTS, M. (1993).

Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

TILMAN, F. et GROOTAERS, D. (1994).

Les chemins de la pédagogie – Guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage. Bruxelles/Lyon: EVO/Chronique sociale.

TRÉPOS, J.-Y. (1992).

Sociologie de la compétence professionnelle. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

VANHEERSWYNGHEL, A. (1996).

Diplômes, scolarité et emploi – Éducation et formation, facteurs de compétitivité, 12^e congrès des économistes belges de langue française (p. 367-379). Charleroi: Centre universitaire de formation permanente (CIFOP).

WUHL, S. (1996).

Insertion: les politiques en crise. Paris: Presses universitaires de France.

ZARIFIAN, PH. (1997).

La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 429-444.

Abstract – The founders of the two innovative initiatives analysed in this article present the initiatives as an effort to modernize technical and vocational education and to respond to the problems such education encounters. A pilot project in vocational education calls on local actors within the schools, both teachers and administrators, to define and themselves to implement changes for their own institution. The Commission communautaire des professions et des qualifications (the community commission on occupations and qualifications) is redefining the contents of vocational education based on an analysis of the work and jointly with social partners. The ambition of both initiatives is to reexamine educational practices and arrangements in order to better confront the reality of occupational life.

Resumen – Los promotores de dos acciones nuevas analizadas aquí, las presentan como un esfuerzo por modernizar la enseñanza técnica y profesional y responder a los problemas. El plan piloto de enseñanza profesional invita a los actores escolares locales, docentes y dirección, a definir y realizar ellos mismos los cambios en su establecimiento. La comisión comunitaria de profesiones y de calificaciones redefine el contenido de la formación profesional a partir del análisis de trabajo, en concierto con los asociados. Las dos iniciativas tienen la ambición de repensar las prácticas y los dispositivos educativos para afrontar mejor la realidad de la vida profesional.

Resümee – Die Verfechter zweier neuartiger hier analysierter Handlungsweisen stellen diese im Rahmen der Modernisierung der technischen und beruflichen Ausbildung und den dabei auftretenden Problemen vor. In einem Pilotprojekt beruflicher Ausbildung werden die auf lokaler Ebene beteiligten Personen -Lehrer und Direktionspersonal- aufgerufen, Veränderungen in ihrer Institution vorzuschlagen und selbst durchzusetzen. Die zuständige Kommission für Berufswesen und Qualifikation setzt die Inhalte der Berufsausbildung auf der Grundlage einer Arbeitsplatzanalyse zusammen mit den Sozialpartnern neu fest. Die beiden Initiativen haben sich zum Ziel gesetzt, sowohl die Praxis als auch die bestehenden Ausbildungseinrichtungen zu überprüfen, um der Realität des Berufslebens in stärkerem Maße Rechnung zu tragen.