

Justice et justesse de l'échange entre école et entreprise

Bernard Fusulier

Numéro 40, 2005

L'économie du savoir : une économie de la collaboration?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1002421ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1002421ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie - Université du Québec à Montréal

ISSN

0831-1048 (imprimé)

1923-5771 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fusulier, B. (2005). Justice et justesse de l'échange entre école et entreprise. *Cahiers de recherche sociologique*, (40), 171-198.
<https://doi.org/10.7202/1002421ar>

Résumé de l'article

Depuis le milieu des années 1980, des évolutions institutionnelles cherchent à redéfinir la division forte du travail éducatif entre le système d'enseignement et le système productif en promouvant notamment l'idée de partenariats entre école et entreprise. Le développement des formations alternées est l'une des modalités privilégiées pour ce faire. Toutefois, les impératifs d'action et les registres de grandeur qui structurent l'activité des acteurs scolaires et celle des acteurs productifs ne sont pas d'emblée compatibles et sont potentiellement générateurs d'une tension sociale. Étudiant le cas d'une collaboration particulièrement étroite entre une école technique et une entreprise sidérurgique en Wallonie, l'auteur montre comment cette tension s'exprime du point de vue des acteurs scolaires et se résout à travers des ajustements organisationnels et symboliques en même temps que l'établissement d'une relation de confiance. Il souligne combien le jeu est complexe et le processus de rapprochement délicat, ce qui permet de mieux comprendre pourquoi ce type de collaboration étroite est rare dans le paysage éducatif.

Justice et justesse de l'échange entre école et entreprise

Bernard FUSULIER

En Belgique, comme dans d'autres pays, le système d'enseignement s'est historiquement dissocié du système productif, y compris en ce qui concerne les filières techniques et professionnelles. Depuis le milieu des années 1980, des évolutions institutionnelles cherchent à redéfinir cette division forte du travail éducatif en promouvant notamment l'idée de partenariats entre école et entreprise. Le développement des formations alternées est l'une des modalités privilégiées. Toutefois, les impératifs d'action et les registres de grandeur qui structurent l'activité des acteurs scolaires et celle des acteurs productifs ne sont pas d'emblée compatibles et sont potentiellement générateurs d'une tension sociale.

Il n'est guère étonnant que la tendance dominante des écoles et des entreprises qui entrent dans une logique de collaboration soit d'éviter la mise en tension des deux univers en développant des partenariats qui nécessitent peu d'ajustements organisationnels et symboliques. Cependant, certaines expériences locales sont révélatrices d'une entente destinée à favoriser une coopération où une partie non négligeable de la formation technique et de la responsabilité de la formation est transférée vers l'entreprise, en coordination étroite avec l'école. Il importe alors de saisir comment, dans de tels cas, se résout *in situ* et *in vivo* la tension que présuppose un échange approfondi entre les partenaires.

Dans cet article, nous présenterons un de ces cas atypiques de collaboration, celui d'une école technique et professionnelle installée en Wallonie (Belgique) qui propose un programme d'enseignement en alternance avec une grande entreprise sidérurgique. L'analyse qualitative, fondée sur des analyses documentaires, des entretiens et des observations, montre comment la coopération fut rendue possible puis stabilisée par des ajustements organisationnels et des pratiques qui se doivent d'être justifiables au sein de l'univers de l'école. Nous pénétrons donc dans la boîte noire de l'école afin d'identifier les motifs (intérêts et principes de sens) de

l'engagement des acteurs scolaires dans le partenariat avec l'entreprise ainsi que les risques perçus et les dispositifs qui ont permis de les neutraliser (établissement d'une relation de confiance). La pérennité de la coopération, qui existe depuis plus de dix ans, s'explique aussi par la qualité de la régulation en justice et en justesse de l'échange entre les acteurs, ce que nous illustrerons en analysant une épreuve d'examen de qualification. Afin de mettre en perspective notre approche, il convient auparavant de poser quelques points de repère qui nous permettent de cerner la problématique du rapprochement école entreprise.

1. Un mouvement de rapprochement école entreprise

Alors que l'école est incontestablement l'instance centrale du système éducatif, y compris pour la tranche d'âge sortant de la scolarité obligatoire, diverses forces cherchent à rapprocher le monde de l'éducation et le monde du travail. Ce rapprochement est en fait proclamé dans de nombreux discours publics à la fois comme un impératif d'amélioration du fonctionnement du système scolaire, comme une des voies de lutte contre le chômage et comme une des conditions de compétitivité pour faire face à la nouvelle donne économique ainsi qu'aux mutations du système productif (changements technologiques, ou de l'organisation du travail...)¹.

Dans cette perspective, le système d'apprentissage en vigueur en Allemagne (le système d'apprentissage dual) s'est imposé dans les années 1980 comme une référence incontournable. En effet, dès le début des années 1980, il a été pris en référence par les instances internationales (CEE ou OCDE) et par nombre d'experts, voire par des acteurs de terrain qui ont eu l'occasion d'être mis en contact avec la réalité de l'apprentissage en Allemagne. Il constitue l'archétype d'un modèle éducatif où le système d'enseignement et le système productif sont fortement articulés. Il a fait l'objet d'une attention toute particulière car, au moment où certains pays s'enfonçaient dans la récession, l'Allemagne parvenait à rester compétitive dans un régime de concurrence exacerbée, tout en préservant mieux les intérêts des travailleurs et en limitant la progression du chômage des jeunes et du chômage de longue durée. La qualité de son système éducatif et de sa

1. Sans compter les effets escomptés positifs sur les dépenses publiques en matière d'éducation/formation puisque le coût est alors assumé d'une façon au moins tripartite (entreprises, pouvoirs publics, apprenants).

main-d'œuvre était mise en évidence². Donnant poids à cette thèse, les analyses des économistes de la régulation³ vont notamment révéler des articulations décrites de vertueuses entre le système éducatif et le système productif, permettant l'émergence d'un modèle éducatif de type coopératif où existe une forte implication des entreprises dans les processus de formation et de qualification, modèle éducatif lui-même en congruence avec un nouveau modèle productif.

À cet égard, d'autres pays se sont inspirés du système dual allemand dans la définition de leur politique d'éducation. Ils ont généralement dû déchanter car, comme les travaux de Maurice, Sellier et Silvestre⁴ le démontrent, l'existence de cohérences sociétales interdit la solution aisée de transposition d'un système de formation dans une autre société. «Ce qui marche dans un pays ne marche que par cette cohérence et toute tentative de greffe artificielle est, par nature, vouée à l'échec», écrivent Gehin et Méhaut⁵. Toutefois, sans modifier de fond en comble les systèmes, une série de réformes seront entreprises afin d'engager le monde de l'éducation et le monde du travail dans la «voie allemande⁶».

L'idée d'un rapprochement entre éducation et travail a trouvé un ferment favorable dans les «nouvelles formes d'organisation du travail». En effet, dans la foulée des ouvrages de Kern et Schumann ou de Piore et Sabel⁷, et dans le sillage des acteurs socio-économiques (industriels, États, organisations syndicales, etc.), de nombreux auteurs se sont interrogés sur les limites et les voies de dépassement des modes traditionnels de production et, plus spécifiquement, du modèle taylorien/fordien d'orga-

-
2. L'OCDE explique par exemple le faible taux de chômage des jeunes en Allemagne, en Autriche et en Suisse par l'existence d'un système d'apprentissage dual. OCDE, *L'étude de l'OCDE sur l'emploi, Faits, Analyse, Stratégie*, Paris, 1994.
 3. Voir par exemple, R. Boyer, *Comment émerge un nouveau système productif?*, Contribution au Colloque International de l'Université de Rouen «Réalités et fictions d'un nouveau modèle productif», Rouen, 24 janvier 1992; A. Lipietz, «Les rapports capital-travail à l'aube du XXI^e siècle», dans J.-M. Chaumont, Ph. Van Parijs, *Les limites de l'inéluctable. Penser la liberté au seuil du troisième millénaire*, Bruxelles, De Boek Université, 1991, p. 61-103.
 4. M. Maurice, F. Sellier et J.-J. Silvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.
 5. J.-P. Gehin et P. Méhaut, *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 17.
 6. E. Verdier, «Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt», *Formation Emploi*, n° 50, 1995, p. 19-39.
 7. H. Kern et M. Schumann, *La fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1989; M. J. Piore et C. Sabel, *Les chemins de la prospérité*, Paris, Hachette, 1989.

nisation du procès de travail. Des modèles organisationnels émergent, où la place des opérateurs est, d'une part, plus stratégique sur le plan de la production et donc des résultats de l'entreprise et, d'autre part, plus importante au niveau de leur participation aux processus de décision et de mobilisation des compétences. Se dessine ainsi la figure de «l'entreprise apprenante⁸» ou de «l'organisation qualifiante⁹». Avec le recours à ces concepts, la réflexion se fait autant descriptive que normative puisqu'il s'agit de définir une sorte d'organisation cible, une forme idéale qui permettrait de faire de l'organisation un lieu de production de nouvelles compétences et savoirs, de leur appropriation reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte. Dans ce cadre, la formation apparaît comme une des composantes fondamentales de la «nouvelle entreprise».

Plus généralement, on constate que les représentations sociales à l'égard de l'entreprise vont connaître un retournement assez radical au cours de ces années 1980. Alors que durant les décennies d'après-guerre, l'entreprise avait été relativement effacée par les questions de la croissance, de la société industrielle ou de la lutte des classes, et faisait l'objet d'un soupçon social, dorénavant elle devient une préoccupation centrale de la part des organisations professionnelles et des pouvoirs publics. C'est l'heure de sa «réhabilitation» (voir le numéro de *Sociologie du Travail*, 1986). Elle est au centre du débat contemporain. Elle devient une «affaire de société¹⁰». Elle est alors identifiée à une «institution culturelle» à l'égal de l'École, de l'Église ou de la Famille dans le cadre d'une sociologie de l'entreprise¹¹. Elle est décrite comme la source de repères pour ses membres, génératrice d'identités, lieu d'échange et figure de référence pour les autres institutions.

Cette «réhabilitation de l'entreprise» touche les milieux de l'enseignement dont une frange des enseignants du technique et du professionnel qui souffre d'une «crise identitaire» dans un système scolaire de plus en

8. C. Argyris et D. Schön, *Organizational Learning — A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass, 1978.

9. P. Zarifian, *La nouvelle productivité*, Paris, L'Harmattan, 1990.

10. R. Sainsaulieu (dir.), *L'entreprise, une affaire de société*, Paris, Presses de la FNSP, 1990.

11. R. Sainsaulieu, *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, Paris, Presses de la FNSP et Dalloz, 1987; D. Ségrestin, *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Colin, 1992.

plus gouverné par les normes de l'enseignement général¹². Ces enseignants voient alors dans le rapprochement avec l'entreprise une manière de réancrer leur professionnalité et de renforcer la légitimité de leurs enseignements.

En même temps que s'affirme cet intérêt pour l'entreprise s'affirme une sociologie de l'école¹³ et des établissements scolaires¹⁴ qui, contrairement à la sociologie de l'entreprise, accompagne une «désinstitutionnalisation» de l'école, particulièrement sensible en France avec «la fin de l'école républicaine¹⁵». Sur le plan paradigmatique, d'une institution qui vise l'universel et qui, pour ce faire, se coupe du monde social et économique et s'organise en système selon sa propre logique, l'école passe à l'établissement autonome dont les idéaux et logiques d'action sont pluriels. Explicitement, dorénavant elle s'insère dans de multiples réseaux et s'ouvre à son environnement, ce qui engendre une diversification des formes de cohérence organisationnelle¹⁶.

Selon Hardy et Maroy¹⁷, nous assistons à un processus d'ensemble où la tendance à la distanciation entre l'école et l'entreprise qui a marqué les dernières décennies de l'enseignement à caractère professionnel tendrait à s'inverser à partir des années 1980. Toutefois, cette tendance au rapprochement n'est ni linéaire ni automatique, mais résulte au contraire d'un «travail social de construction¹⁸».

Les difficultés propres à ce travail social de construction expliqueraient en partie le bilan opéré par différents chercheurs belges, français ou québécois pour qui le modèle d'alternance s'institutionnalise, au sens politique du terme, dans ces pays tout en ayant un développement quantitatif et

12. D. Grootaers et F. Tilman, «Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain», *La Revue Nouvelle*, CII, 11, novembre 1995, p. 102-115.

13. M. Duru-Bellat et A. Henriot-van Zantem, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.

14. J.-L. Derouet, «Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique», *Revue française de pédagogie*, n° 75, 1987, p. 86-108.

15. F. Dubet et D. Martuccelli, *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil, 1998.

16. J.-L. Derouet et Y. Dutercq, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP/ESF, 1997.

17. M. Hardy et C. Maroy, «La formation professionnelle à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n°4, 1995, p. 643-660.

18. P. Doray et C. Maroy, *La construction sociale des relations éducation/économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles/Paris, DeBoeck Universités, coll. «économie, Société, Région», 2001.

qualitatif limité¹⁹. L'un des défis du travail social de construction de relations plus étroites entre école et entreprise consiste à concilier des mondes sociaux différents. En effet, ces relations mettent en présence des acteurs aux «métiers différents», appartenant à des mondes symboliques différents. Ainsi, les métiers de la production associent de façon privilégiée des éléments d'un monde de type «marchand» et d'un monde de type «industriel» où priment le progrès, la rentabilité, l'efficacité, l'intérêt, le «grand homme» étant en général celui qui assure le profit ou la fonctionnalité. Le métier de l'éducation, de son côté, bien que de plus en plus en proie à ces valeurs²⁰, exige le dévouement, la bienveillance, le sens du devoir, le désintérêt, l'équité, l'efficacité pédagogique... «Fondamentalement, le travail des situations scolaires se situe toujours en tension entre trois modèles, la Cité civique, la Cité domestique et la Cité industrielle²¹.» On comprend donc que l'ajustement de la logique de l'éducation et de la logique de la production puisse par exemple remettre en question des représentations professionnelles préalables tant dans l'école que dans l'entreprise (celles des enseignants ou des tuteurs en entreprises). En outre, elle implique une déstabilisation des conceptions antérieures et des principes de sens définissant les missions de base respectives: est-il bien du ressort de l'école de prendre en compte les contraintes marchandes et productives des entreprises ou de soumettre les élèves au jeu bien concret des rapports sociaux de domination dans l'entreprise? À l'inverse, l'entreprise doit-elle prendre en compte autre chose que la logique de production et de rentabilité du capital? Est-elle bien «prédisposée» à assumer un rôle éducatif et formatif, un rôle «citoyen» d'insertion professionnelle et sociale?

Norro *et al.* synthétisent d'une façon tranchée mais très parlante cette problématique:

Le rapprochement entre l'école et l'entreprise n'est pas spontané. On peut même soutenir la thèse inverse que les finalités des deux systèmes sont antagonistes, l'un recherchant le profit, ce qui le conduit à une visée uni-

-
19. Pour un bilan international, voir C. Landry, *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.
 20. J.-M. Leclercq, «Culture et utilité dans les systèmes éducatifs européens», dans R. Guth, *Fin de siècle: quelle école?*, Saint Mathieu de Tréviers, Les Cahiers du Groupe de Recherche et d'Action Pédagogique des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, 1995, p. 45-56.
 21. J.-L. Derouet, «Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)», *Revue française de sociologie*, n° 83, 1988, p. 5-22.

quement 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 désintéressée²².

Il n'en demeure pas moins que certaines expériences locales sont révélatrices d'une entente destinée à développer une coopération où une partie non négligeable de la formation technique et de la responsabilité de la formation est transférée vers l'entreprise, en coordination étroite avec l'école. Nous avons analysé les processus de construction de la coopération qui s'est établie en Wallonie entre l'Université du Travail²³ et une entreprise sidérurgique, Cockerill Sambre²⁴.

Pour étudier ce cas atypique dans le paysage éducatif belge, nous avons mobilisé l'approche des négociations constituantes²⁵ dans le champ des travaux sur les relations entre le monde de l'éducation et celui de l'économie. Cette approche s'éloigne des conceptualisations macrosociales en termes de fonctionnalité du système éducatif par rapport à la structure socio-économique ou sociétale. Elle propose en effet de centrer l'analyse sur des objets empiriques et le travail social réalisé par les acteurs afin de créer, mobiliser et stabiliser l'articulation école entreprise. Il s'agit d'adopter une démarche compréhensive qui part des acteurs et du sens qu'ils attribuent à la situation; notre angle d'attaque place donc au centre de l'observation les processus de construction de la coopération entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre, et les principes de sens qui les sous-tendent. Deux plans principaux d'analyse sont dégagés: une analyse du travail d'ajustement organisationnel; une analyse du travail d'ajustement symbolique. Le premier plan renvoie à la question de la matérialité

22. M. Norro, N. Ouali, F. Tilman, L. Van Campenhoudt, *Préparation de l'évaluation du Projet-pilote d'enseignement professionnel en région bruxelloise*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, Université Libre de Bruxelles, Le Grain ASBL, 1997.

23. L'Université du Travail Paul Pastur, créée au début du siècle, est une véritable institution éducative dans la région de Charleroi. Elle comprend plusieurs instituts d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire, dont l'Institut d'Enseignement Technique Secondaire où se déroule la formation en alternance ici étudiée. Cet établissement compte une moyenne d'élèves répartis dans des sections de l'enseignement technique ou professionnel, dont la grande majorité a un caractère industriel ou artisanal.

24. B. Fusulier, *Articuler l'école et l'entreprise*, Paris/Montréal/Louvain-la-Neuve, L'Harmattan/Academia-Bruylant, 2001.

25. P. Doray et C. Maroy, «Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel», *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, 1995, p. 661-688.

de la collaboration (aménagement des temps, rédaction de documents de liaison, fixation de règles et de rôles...). Le second porte sur l'univers de sens des acteurs. En effet, l'articulation école entreprise engage aussi un travail sur le sens des conduites, puisque, comme nous l'avons écrit plus haut, les acteurs scolaires et productifs appartiennent à des mondes symboliques qui ne sont pas d'emblée compatibles. La coopération suppose par conséquent une transaction sociale²⁶ qui incorpore non seulement des intérêts faciaux mais aussi et surtout des principes de sens. Ceux-ci se révèlent, au minimum, dans les justifications que les acteurs donnent à leur engagement dans l'alternance. Le modèle des Économies de la Grandeur²⁷ nous a guidé à cet égard car il permet de qualifier différents registres possibles de justification: domestique, civique, industriel, marchand... Ce double plan d'analyse nous permet d'identifier le régime d'échange entre les acteurs, c'est-à-dire la manière dont ceux-ci parviennent à s'entendre, à se coordonner et à interagir sans conflit. La construction de ce régime d'échange ne se limite toutefois pas à fonder un accord en justice car l'entrée dans l'échange, même justifié, implique un risque et une opacité. Il importe alors qu'une relation de confiance suffisante puisse s'établir²⁸. La justesse de la relation s'exprime alors dans la durée en éprouvant et confirmant l'accord en justice et la confiance qui y est investie.

Sur cette base théorique, nous analyserons dans le présent article la collaboration à partir des acteurs scolaires: pourquoi acceptent-ils de s'engager dans un projet qui nécessite de s'en remettre à l'entreprise? Quels principes de sens mobilisent-ils? Quels sont pour eux les risques attachés au projet? En quoi l'échange nécessite-t-il l'établissement d'une relation de confiance? Sur quelles bases les acteurs scolaires constituent-ils un jugement sur la fiabilité de la situation et de leur partenaire? Autant de questions qui ont guidé notre travail. Sur le plan empirique, l'étude a été conduite sur la base de quinze entretiens approfondis (enregistrés et retranscrits) impliquant les acteurs scolaires, organisationnels (direction générale, directeur d'établissement, chef d'atelier) et opérationnels (enseignants, élèves); ce dispositif a été complété par l'interview du coordonnateur de la formation pour l'entreprise, de nombreuses observations *in*

26. Sur le concept de transaction, voir notamment, J. Remy, *Négociations et transaction sociale*. Note introductive de B. Fuselier, *Négociations* n° 3, 2005, p. 81-95.

27. Pour une présentation du modèle, devenu un «classique» en sociologie, voir L. Boltanski et L. Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, NRF Essais, Gallimard, 1991.

28. L. Karpik, «Dispositifs de confiance et engagements crédibles», *Sociologie du Travail*, n° 4, 1996, p. 527-550.

situ et par une analyse documentaire (documents et journaux internes, site Web). Notre collecte des données s'est effectuée en trois vagues: une première vague d'interviews en 1995, une deuxième en 1998 et une troisième en 1999, avec un suivi ponctuel les années suivantes.

2. Un projet de collaboration qui fait sens pour les acteurs scolaires

La coopération entre ces organisations concerne un programme de septième année de l'enseignement secondaire professionnel en automatismes industriels (l'équivalent belge du baccalauréat professionnel français). Mise en œuvre en 1991 et se poursuivant encore actuellement, elle est marquée par de forts ajustements organisationnels de part et d'autre: environ un tiers des heures au programme de formation est transféré de l'école vers l'entreprise; plus de trente techniciens de l'entreprise sont mobilisés annuellement et détachés de la production le temps nécessaire pour transmettre leurs connaissances très pointues sur un domaine donné (appelé savoir-faire); une coordination comportant un agent de l'entreprise et deux enseignants gère le dispositif; un travail de formalisation a débouché sur différents outils de coordination et documents de liaison... Une quinzaine d'élèves en moyenne fréquentent annuellement l'entreprise deux jours par semaine de novembre à juin. Bien qu'utilisant l'infrastructure de l'usine, ces élèves ne peuvent participer directement à la production.

Cette coopération prend son origine dans une structure tierce: le Centre de coordination de la formation à Charleroi (Cecorfoc). Il s'agit d'une association sans but lucratif créée en 1990 sur l'initiative d'acteurs socio-économiques²⁹. Les administrateurs du Cecorfoc décident d'explorer les possibilités de partenariat au niveau de l'enseignement technique et professionnel. Le Cecorfoc fait alors appel aux deux plus importantes écoles techniques et professionnelles de la ville: l'Université du Travail et les Aumôniers du Travail. À partir d'octobre 1991, des contacts sont pris avec les directions de ces deux établissements et une série de rencontres ont lieu; on entame une réflexion sur l'opportunité d'une coopération. Monsieur M., responsable de la formation technique au sein de Cockerill Sambre (CS),

29. Le Cecorfoc regroupe des représentants du secteur de la métallurgie (Fabrimétal), de deux grandes entreprises sidérurgiques (la Fafer et Cockerill Sambre) et des permanents syndicaux des deux grandes organisations ouvrières (la Confédération des syndicats chrétiens — CSC — et la Fédération générale du travail de Belgique — FGTB).

est chargé par sa direction de piloter le projet. L'Université du Travail (UT) est représentée par son directeur, Monsieur S. Tout au long de l'année scolaire 1991-1992, des groupes de travail composés des acteurs scolaires, de CS et de Fabrimétal mènent un travail de réflexion afin de définir l'objet de la coopération et ses modalités. En fonction des besoins en main-d'œuvre des entreprises et des programmes d'enseignement, il est convenu de former en alternance des élèves de septième année dans une section de maintenance industrielle. À la fin des travaux préparatoires, la décision de transférer une partie des cours du programme scolaire vers les entreprises est prise. Pour ce faire, l'UT collaborera avec Cockerill Sambre, alors que les Aumôniers du Travail collaboreront avec les entreprises affiliées à Fabrimétal. Du côté de l'UT, afin d'assurer la coordination du projet, deux enseignants des cours techniques transférés vont alors être enrôlés par leur directeur, Monsieur D., qui a en charge les cours d'électricité, et Monsieur P., les cours de mécanique. Aux côtés des enseignants coordonnateurs, un autre enseignant sera directement concerné par la reformulation du programme, Monsieur B., chargé du cours de régulation. En 1996, Monsieur D. est promu chef d'atelier et est remplacé par Monsieur E. dans la coordination.

Les acteurs de l'UT perçoivent rapidement en l'alternance un moyen de contrer plusieurs problèmes récurrents dans les écoles techniques et professionnelles. Pour les acteurs scolaires, l'alternance permet en effet de motiver des élèves qui ne l'ont pas toujours été à l'égard de l'école et en particulier des savoirs les plus abstraits, d'avoir à disposition un matériel de qualité et adéquat, de renforcer la crédibilité de l'école et de sa formation vis-à-vis des employeurs, de former les professeurs, d'améliorer les chances d'insertion professionnelle des élèves. En outre, l'alternance dans la section d'automatismes industriels, et de nombreuses autres pratiques de rapprochement du monde productif, sont des moyens pour l'UT de consolider sa position sur le marché scolaire en affirmant son identité d'école industrielle.

Cette identité est cruciale pour comprendre le sens attribué par les acteurs scolaires au projet de partenariat avec l'entreprise. En effet, l'UT est définie et se définit comme une école industrielle. Cette définition remonte à ses origines au début du siècle dernier lorsque Paul Pastur, avocat, homme politique et socialiste vise à: «répandre par des moyens intensifs, dans toutes les couches professionnelles, l'instruction scientifique et technique utile à l'avancement et au progrès des industries et des métiers» (cité dans UT Topics, mars 1998). Le lien avec le monde de l'en-

treprise n'est dès lors pas vécu comme une révolution pour les acteurs scolaires. Au contraire, il apparaît, pour ainsi dire, dans l'ordre des choses, dans la nature/culture de l'UT. Il s'inscrit d'ailleurs dans sa devise: «Servir l'Homme, servir l'Industrie». Le monde industriel est, et a toujours été, un monde de référence qui donne sens au travail mené par les enseignants, et surtout des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle, mais il se doit de composer avec le monde civique qui est manifeste à plusieurs points de vue.

Pour les acteurs scolaires interviewés, l'école est «un service public», «au service des élèves et de leur avenir professionnel». La grandeur de l'école s'exprime dans sa «mission sociale et éducative». L'UT s'intègre dans «un projet de développement social et économique de la région de Charleroi et du Hainaut» (Monsieur G., directeur général). En outre, elle se veut une école «ouverte à tous», qui se distingue des «établissements élitistes» qui reproduisent les inégalités sociales. Sur le site Internet de l'école, il est mis en évidence qu'elle a été reconnue en tant qu'établissement scolaire bénéficiant de discriminations positives. Misère sociale et grandeur éducative vont de pair. Le terme «social» et la référence à la «société» font partie du lexique de l'établissement. Dans les propos des enseignants une distinction est régulièrement opérée entre l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement général. Le premier est plus «social» que le second qui est globalement perçu comme le lieu des «privilegiés», «élèves nantis» et «plus dociles»... La dignité de l'enseignant du professionnel est d'être confronté à des élèves «plus turbulents, plus révoltés», «socialement moins favorisés» qui «culturellement ont des manques», et de parvenir à leur «donner un métier». Dénonçant la condescendance de l'enseignement général vis-à-vis du technique et du professionnel, les enseignants rencontrés évoquent la qualité de leur enseignement qui, à partir de conditions plus difficiles que dans l'enseignement général, parvient à former des élèves à l'exercice d'une profession tout en leur permettant d'obtenir le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS, équivalent du bac français) qui leur ouvre la possibilité de poursuivre des études supérieures.

Un enseignant déclare avec fierté que l'enseignement technique et professionnel «navigue entre deux eaux»: il «qualifie les gens pour l'industrie» et «donne le CESS». S'appuyant sur des principes civiques, cet enseignant dénonce d'ailleurs les risques du courant actuel de recentrage de la formation sur des profils de qualification: «se braquer sur les profils de qualification, c'est supprimer une grande partie des possibilités futures

des élèves... Parce que des maths, il faut des maths; du français, le cours de français, moi je dis que c'est un cours important...» (Monsieur B., enseignant). Remarquons que ce qui fait la grandeur de ce type d'enseignement pour les acteurs est aussi, dans le même temps, ce qui le rend fragile car toujours soumis à la double critique de n'être pas assez adapté aux exigences du monde du travail et de ne pas être assez général; d'où tout le paradoxe de «naviguer entre deux eaux», qui permet de fonder une grandeur composite tout en étant soumis à la critique de son impureté!

La composante civique de l'école se doit de frayer avec la composante industrielle qui est très prégnante dans l'organisation, dans un subtil équilibre qui fait l'objet d'ajustements constants. Précisons quelque peu la composante industrielle.

Tant la direction que les enseignants revendiquent la spécificité technique et professionnelle de leur établissement. Ils sont fiers de nous présenter leurs ateliers, la qualité du matériel que l'école possède et de nous dire que l'équipe pédagogique comprend des professionnels hautement qualifiés. Ils mettent en avant la longue tradition de collaboration de l'UT avec des entreprises de la région: organisation de stages en entreprise, présence d'hommes de métier dans les jurys de qualification, industriels siégeant dans la commission administrative, réseau d'anciens de l'école disséminés dans le tissu économique régional... Cette grandeur industrielle s'éprouve également par l'ouverture de sections qui répondent aux besoins des industries. C'est dans ce cadre que l'UT ouvre, en 1987, la section Automatismes Industriels de niveau septième année d'enseignement professionnel.

En tant qu'école industrielle, l'UT a une offre de formations qui est concentrée sur les métiers à fortes technicité et professionnalité (mécaniciens, électriciens, maçons, plombiers, menuisiers...). Elle se distingue ainsi des écoles de l'enseignement général, dont les enseignants de l'UT recon-naissent la valeur tant qu'elles restent dans leur registre. En revanche, ils renvoient dans l'état de petit les pratiques d'établissements scolaires qui offrent parallèlement à leur enseignement général des sections techniques alors que, pour les acteurs de l'UT, ils ne sont pas suffisamment équipés et compétents pour assurer valablement de tels enseignements.

Pour nos interlocuteurs, une école qui dans le même temps offre un enseignement général et un enseignement technique ne peut être performante. La performance exige l'accumulation d'une série de conditions (des moyens en équipement et en personnel enseignant, des relations étroites avec les milieux productifs) qui assurent la maîtrise des programmes à

transmettre. Cette maîtrise est d'autant plus importante que les acteurs scolaires ont une lecture de l'UT comme faisant partie d'un système où l'école a une fonction de production de main-d'œuvre qualifiée qui la lie au monde de la production au sein d'une division du travail. Comme l'un d'entre eux nous le dit: «Les profs d'atelier, de laboratoire de l'enseignement technique s'il n'y a pas l'industrie derrière, ça ne ressemble à rien.» Elle est le «vrai monde», le lieu de «la réalité des choses», «c'est elle qui sanctionne la qualité de la formation», pour reprendre des expressions entendues.

Si les acteurs de l'UT interprètent leur action dans le monde industriel en tant qu'entité fonctionnelle de production des qualifications des travailleurs de l'industrie, l'école a été amenée à distendre ses liens avec l'industrie pour de multiples raisons soulignées par la direction et les enseignants (suppression des chargés de cours venant du privé, concurrence de la part des écoles d'enseignement général, dévalorisation de l'enseignement technique et professionnel, accélération des changements technologiques, restriction budgétaire...). Il en résulte que «l'école n'est plus nécessairement adaptée à la situation actuelle des usines» (Monsieur E., enseignant); «elles [les écoles] sont dépassées par les événements, les technologies» (*ibid.*); «nous sommes à la traîne, est-ce qu'on aurait pas intérêt à aller voir ce qui se passe dans les entreprises?» (Monsieur D., enseignant); «on est toujours hors contexte... Donc l'idéal, c'est de mettre des élèves dans l'industrie» (Monsieur B., enseignant). L'entreprise devient ainsi un lieu pertinent d'une «bonne» formation.

«Ici, nous approchons la réalité, mais dans certains cas nous en sommes loin.» Se rapprocher de «la réalité» de l'entreprise, c'est alors un moyen de se grandir. Il est donc légitime d'organiser des stages et visites d'entreprises, d'utiliser le Carrefour Économie Technologie Enseignement de la Province du Hainaut (mieux connu sous le nom de Mini Usine), de construire des programmes autour du principe d'alternance, autant de dispositifs qui participent de cette grandeur.

La composante industrielle de la convention scolaire ne se confond pas avec une assimilation à l'industrie, elle s'exprime davantage par la recherche d'efficacité, c'est-à-dire un effort vers une qualité de l'enseignement qui se vérifie à deux niveaux: primo, l'obtention de la qualification par les élèves; secundo, l'insertion professionnelle qui marque l'adéquation aux besoins des entreprises. Cette logique de l'efficacité ne disqualifie pas l'univers scolaire. En effet, sur ce registre, l'école reste un lieu efficient de transmission des savoirs et de leur validation. «Toutes les bases je crois

qu'on est dans un environnement qui se prête mieux aux formations élémentaires que l'entreprise. Par contre les années de finalité il doit y avoir un passage par l'entreprise. Je ne comprends même pas comment on puisse encore faire sans...» (Monsieur P., enseignant).

De la direction générale aux enseignants, un même discours est tenu: l'entreprise a un rôle à jouer dans la formation professionnelle des élèves mais la formation à caractère plus civique (les formations dites humaines et l'éducation à la citoyenneté) ainsi que les connaissances théoriques et technologiques de base sont et doivent rester de la compétence de l'école, car elle est la plus apte à les dispenser efficacement. Sur ces plans, «l'école doit avoir des objectifs qui ne sont pas nécessairement ceux des entreprises» (Monsieur B., enseignant).

3. Critiques et craintes des acteurs scolaires

Cockerill Sambre est une véritable institution dans la région. Elle fait l'objet d'une large reconnaissance de la part des acteurs scolaires. Elle est perçue comme l'une des incarnations les plus pures de la grandeur industrielle; c'est une «réalité» que l'école cherche à approcher. Les acteurs scolaires sont néanmoins ambivalents. Cette ambivalence peut être éclairée par le regard critique qu'ils portent sur le monde dans lequel se meut l'entreprise; la critique à la fois de sa composante industrielle et de sa composante marchande.

Critique de la composante industrielle du monde productif

Nous l'avons vu, l'UT affirme son identité d'école industrielle. Dans une publicité d'invitation à la journée portes ouvertes de l'UT, on pouvait lire: «vous pourrez apprécier le matériel et les moyens mis à la disposition des étudiants...». La grandeur industrielle de l'école s'appuie sur un répertoire d'objets qui la démontre. «Toutes les écoles ne sont pas équipées comme nous», estime un enseignant, signifiant l'état de grandeur de l'UT dans ses rapports à d'autres écoles techniques et professionnelles. Un autre, nous faisant visiter les ateliers, juge que l'école possède des tours numériques que certaines entreprises ne possèdent pas. Le rapprochement de CS et d'autres grandes entreprises est, pour l'école, une manière de se renforcer mais, dans le même temps, c'est accepter de se situer dans un rapport d'infériorité, au moins sur le registre industriel, vis-à-vis du partenaire économique. «C'est autre chose que l'école. Le matériel est double,

même en volume et tout, c'est impressionnant; à voir!» (élève) Le rapport à l'industrie est pour les acteurs scolaires, en particulier les professeurs de technologie ou de pratique professionnelle et les élèves, marqué par une certaine fascination: l'industrie «c'est grand», «puissant», «complexe», «exigeant», «impressionnant», «concret»... pour reprendre des qualificatifs entendus. Elle est le lieu des «machines que l'école ne peut pas se payer», des «hommes de métier», des ingénieurs... Un univers fait de technique et peuplé de techniciens.

Une relation ambivalente est néanmoins établie avec l'un des éléments de la grandeur industrielle de l'entreprise: son souci de productivité. Cette productivité qui est reconnue comme une caractéristique du «vrai monde» est simultanément critiquée car elle génère du chômage et limite la disponibilité de l'entreprise dans la formation des élèves... «Une usine, il faut qu'elle produise, elle n'a pas toujours le temps de s'occuper tellement des élèves», répond un enseignant à notre question sur les difficultés de développement de la formation en alternance. Les acteurs scolaires admettent que les entreprises ne participent pas à l'alternance ou réduisent leur participation au nom de leur grandeur industrielle: «Il y a des services qui ne sont jamais entrés dans l'alternance parce qu'ils ont des contingences eux, un homme c'est un homme, il doit être efficient tout le temps et ils ne peuvent pas se permettre de mettre de huit heures à seize heures un homme à s'occuper des élèves, c'est pas possible» (Monsieur D., enseignant). Dans le même temps, certains acteurs scolaires dénoncent cette faible implication des entreprises dans la formation des jeunes générations: «la mentalité des entreprises a changé, c'est la productivité avant tout. Cela se voit au niveau du temps consacré à la formation de son nouveau personnel, avant les entreprises étaient prêtes à consacrer du temps, aujourd'hui elles exigent que les travailleurs soient productifs directement» (Monsieur S., directeur). Un enseignant répond à la critique que certains acteurs économiques formulent vis-à-vis de l'enseignement: «On demande aujourd'hui aux élèves qui sortent d'être performants à cent pour cent le premier jour. Et ça, c'est impossible. Les élèves ne sont pas une machine, hein!»

Les acteurs scolaires identifient également la misère industrielle car, observent-ils, le monde productif est aussi le lieu d'un travail parcellisé et non qualifié, de tâches répétitives... Il peut y faire sale. Il y a du danger. La supériorité de l'école est ici affirmée: elle vise la qualification, un savoir et des savoir-faire à large spectre, elle propose un environnement propre et sûr... Le rapprochement avec l'entreprise se justifie pour eux s'il permet, pour ainsi dire, d'acquérir de l'expérience, des savoirs, savoir-faire et sa-

voir être... S'ils sont cantonnés dans un état de petit et ne côtoient que la misère industrielle, ce rapprochement devient illégitime pour les acteurs scolaires. Les cas de rupture de partenariat de la part de l'UT avec des services de CS et d'autres entreprises sont à cet égard révélateur: il est inacceptable que «les jeunes soient mis dans un coin», «qu'ils ne fassent que remplacer des tubes d'éclairage» ou «qu'ils nettoient toute la journée».

Critique de la composante marchande du monde productif

L'entreprise n'est pas un monde industriel pur, elle compose entre autres avec le monde marchand: «C'est une entreprise économique», «c'est toujours la question de rentabilité». L'entreprise est reconnue par les acteurs scolaires comme le lieu où les choses ont un coût, le lieu des enjeux économiques et de la concurrence, etc., qui sont autant d'éléments de la «vraie vie» à laquelle les élèves doivent être préparés. Les élèves peuvent ainsi constater que l'arrêt d'une machine coûte autant, que tel matériel vaut autant, que telle modification permet d'abaisser les coûts de production et donc de produire moins cher.

Pourtant, pour les acteurs scolaires, s'il est légitime de se rapprocher du monde industriel, en revanche le monde marchand est davantage problématisé. Sont ainsi épinglés les effets négatifs sur le social de la concurrence économique, de l'argent roi, de l'exploitation, etc. À cet égard, il est révélateur que le thème de la séance solennelle de la rentrée scolaire 1997-1998 de l'UT ait été consacré à la pensée unique. Celle-ci est présentée par le directeur régional (le supérieur du directeur de l'UT), de «coriace maladie de notre société». L'invité d'honneur, le professeur Jacques Nagels soutient:

Soit on accepte les ukases d'un marché débridé, soit on met tout en œuvre pour reconstruire un marché balisé. L'État doit contribuer à la régulation du marché [...] On ne s' imagine pas qu'une société comme la nôtre puisse se donner comme projet global un statut de travail où la précarisation, le stress, l'insécurité d'existence, le passage continu du travail au chômage et du chômage au travail, des rythmes de travail contre-nature l'emportent [...] Cela va à l'encontre de toutes nos traditions humanistes (UT Topics, mars 1998).

Cette dénonciation civique d'un «marché débridé» trouve des relais dans le corps professoral: «C'est renversant... je dirais que les sociétés [n.d.a. les entreprises] qui en arrivent à ce point-là, où on vise la compétitivité à tout vent. On tire sur tout pour faire des bénéfices, on détruit l'emploi. Elles justifient leur place dans le monde industriel, comme ça, elles ne le justifient même plus par une qualité du produit. Parce que j'ai travaillé dans une société qui faisait des bénéfices plantureux. Pour se permettre de faire des bénéfices plantureux il faut être leader mondial. Il faut dire qu'on était très performant. On s'est fait acheter après quelques années. [...] Et quand j'ai été au courant du prix de vente, j'ai dit: "pas de problème, demain on est fermé", parce qu'il faut récupérer sur la masse salariale et que cette société pouvait produire à notre place» (Monsieur B., enseignant). Dans ce cas, la grandeur marchande de l'entreprise est dénoncée par l'enseignant car elle génère du chômage et détruit un outil de production performant. Elle est donc, pour lui, fondamentalement injuste. Cette personne, ingénieur de formation, va d'ailleurs s'orienter vers l'enseignement à la suite de cette expérience.

Pour le directeur de l'UT: «la tentation est grande de mettre les jeunes en production». L'entreprise est soupçonnée d'opportunisme, d'avoir des intérêts cachés. «Il faut rester lucide», soutient-il.

En somme, ce n'est pas parce que l'UT est partiellement définie par rapport au monde productif que les acteurs scolaires sont disposés à «fermer les yeux» sur ce monde et interpréter toute forme de rapprochement comme un bien. Les acteurs scolaires sont globalement disposés à collaborer avec les entreprises: «L'écoute attentive d'une réalité de terrain et le contact avec les milieux professionnels constituent une approche pédagogique essentielle» (Jean-Pierre De Clercq, membre du pouvoir organisateur de l'UT, citation, rentrée scolaire 1997-1998). Dans le même temps, ils ne se lisent pas comme de simples fournisseurs de main-d'œuvre, même qualifiée. Pour eux, si le rôle de l'école est bien de «servir l'industrie», son rôle premier est de «servir l'élève», dit-on unanimement. L'élève est alors mis au centre de la négociation avec les acteurs productifs. Les enseignants travaillent, expliquent-ils, pour le bien des élèves, de leur formation, de leur qualification, de leur avenir en tant que producteur et en tant que citoyen. De ce fait, les acteurs scolaires perçoivent le risque d'une contradiction entre leur mission éducative et certains éléments intrinsèques à la fois à la composante industrielle et à la composante marchande de l'entreprise. Parlant de sa section en automatismes industriels d'avant l'alternance, le directeur de l'UT nous fait

part de son état d'esprit lors des négociations avec le Cecorfoc: «Je ne vois pas pourquoi je prendrais des risques, que je m'attirerais des ennuis alors que le système est bien huilé, que tout marche bien, sortir d'un système qu'on maîtrise bien pour avoir des ennuis si on ne se fixe pas un objectif meilleur.»

Du point de vue des acteurs scolaires, il n'y a aucun doute sur le fait que CS est une entreprise qui peut apporter beaucoup à la formation professionnelle des élèves et à l'école. Mais il est difficile de connaître *a priori* la qualité de l'entreprise en matière d'investissement dans ce type de formation. Possède-t-elle un environnement propice à l'apprentissage? Va-t-elle véritablement œuvrer dans le but d'améliorer la formation des élèves ou va-t-elle faire usage des élèves qui lui sont confiés pour les basses besognes? Le passage en entreprise va-t-il réellement apporter un plus à la formation des élèves? Ces questions précèdent la réalisation du programme d'enseignement en alternance. Avant donc d'accepter de signer un accord de coopération et de mettre en œuvre l'alternance, les acteurs scolaires doivent être rassurés sur la qualité de la formation prise en charge par l'entreprise et ses intentions.

4. Justesse du dispositif de formation et relation de confiance

Sur quelles bases les acteurs scolaires vont-ils accepter de remettre le sort d'une partie significative de la responsabilité éducative entre les mains des acteurs productifs? C'est ici que la question de la confiance est capitale. Celle-ci s'inscrit en fait dans une configuration et des processus où plusieurs éléments se juxtaposent ou se combinent pour produire l'espérance ferme nécessaire au lancement du programme d'enseignement.

Sans prétendre à l'exhaustivité, cinq supports au moins ont manifestement contribué à rassurer les acteurs scolaires: la prime connaissance de l'entreprise, la présence d'une structure tierce, la qualité du travail de justification et du dispositif de formation, les relations interpersonnelles et la qualité d'hybride de Monsieur M., initiateur et coordonnateur des premières heures de la formation du côté de l'entreprise.

Cockerill Sambre et l'Université du Travail sont deux grandes organisations dans la région. Même s'il n'existe pas de rapport formel entre elles, elles partagent une même appartenance territoriale. De nombreux anciens élèves de l'UT travaillent d'ailleurs à CS et, inversement, plusieurs enseignants des cours techniques et pratiques de l'UT sont d'anciens techniciens de l'entreprise. Les organisations se connaissent de lon-

gue date; d'où la reconnaissance par les acteurs scolaires de la grandeur industrielle de CS, de son potentiel technologique et des compétences de son personnel. Comme nous l'avons dit, cet aspect est certes important mais non suffisant car il demeure une série de doutes quant aux réelles capacités pédagogiques et intentions de l'entreprise dans la prise en charge de la formation d'élèves.

Un autre support réside dans la présence à l'origine d'une relation triangulaire, c'est-à-dire où intervient une tierce partie: le Ceforoc. «Au départ, il y avait une ASBL, le Ceforoc, qui avait au sein du conseil d'administration une série de représentants, représentants des écoles des deux réseaux, représentants syndicaux, CSC et FGTB, et évidemment les représentants patronaux, essentiellement la sidérurgie et Fabrimétal. Donc il y avait là quelque chose qui était paritaire» (Monsieur P., enseignant). Le Ceforoc se présente comme une structure de coopération où siègent des représentants patronaux et des organisations syndicales ouvrières qui prennent les décisions par consensus. Le caractère paritaire de la structure, la présence des syndicats, est pour les acteurs scolaires le gage d'un contrôle sur l'implication des entreprises dans le processus de formation. Si l'école accepte d'entrer dans le jeu, «elle a la garantie que les stages se dérouleront dans les conditions convenues», observe le directeur de l'UT. Il anticipe stratégiquement une alliance probable avec les syndicats autour du contrôle d'un respect des normes de formation qui balisent l'accueil des élèves dans les entreprises: «Les syndicats ne laisseront pas les élèves faire du nettoyage à longueur de journée et ils n'ont pas intérêt à ce qu'ils soient utilisés pour remplacer des ouvriers.» Le Ceforoc et les partenaires syndicaux interviennent ainsi comme un tiers garant pour les acteurs scolaires.

Tout au long des négociations au sein du Ceforoc, des arguments s'échangent et permettent de constater une convergence des points de vue: améliorer la qualité de la main-d'œuvre, participer au développement socio-économique d'une région traumatisée par le déclin industriel, expérimenter une nouvelle forme de collaboration entre écoles et entreprises, aider les jeunes, favoriser le recyclage des enseignants et des techniciens... Les acteurs scolaires, qui ne sont pas à l'origine de la demande, peuvent rompre poliment les négociations, sans que cela ne leur coûte vraiment. Ils ont donc la possibilité d'être un véritable acteur dans la négociation. La production de concert d'un «schéma fonctionnel» à la fin des travaux préparatoires est un premier compromis entre les différentes parties. Il exprime le souci d'assurer un véritable apprentissage technique

dans les entreprises, en reconnaissant que «les établissements scolaires restent le maître d'œuvre de la formation et gardent toute compétence en matière de certification» et que «l'entreprise est un lieu de formation et pas seulement un terrain d'application»³⁰. Le «système» est défini: 40 savoir-faire repris dans un référentiel de formation seront enseignés tout au long de l'année, deux jours par semaine, par des moniteurs, les techniciens les plus expérimentés de l'entreprise, sous le suivi et la coordination de deux enseignants et d'un cadre du service de formation, ayant des comptes à rendre au Ceforoc. Au bout d'une année de travaux préparatoires, le dispositif de formation produit semble juste: «On n'avait plus qu'à s'insérer dedans», constate l'un des enseignants de la coordination.

Les échanges au sein du Ceforoc ne furent cependant pas qu'un temps de négociation mais aussi un temps de création d'une sociabilité. En effet, lors des réunions du Ceforoc, les acteurs scolaires vont bénéficier de la négociation directe avec l'entreprise. L'interaction est alors un moyen pour eux de tester la «très forte volonté» de CS de participer au processus de formation, comme cet extrait d'interview d'un enseignant coordonnateur en témoigne: «Donc ma première participation remonte au tout début de l'alternance, dans les travaux préparatoires, ça s'est passé dans un local ici au bâtiment administratif de l'école. J'avais été invité par notre directeur à assister à une réunion de travail. J'ai rencontré d'ailleurs les responsables du centre de formation de Cockerill, des responsables pédagogiques de Fabrimétal... C'était quelque chose de tout à fait nouveau. Puis on a continué à se voir, on a finalisé le programme parce qu'il y avait une forte volonté de la part de nos sidérurgies. Cockerill voulait absolument faire de l'alternance. Il y avait une très forte volonté de la part de Cockerill Sambre, de Monsieur H., de Monsieur M., Oui!» Les réunions du Ceforoc sont ainsi des occasions d'interaction qui vont personnifier le projet et créer un climat de familiarité entre les personnes, en particulier entre les enseignants coordonnateurs et Monsieur M., cadre du service de formation de CS en charge de la réalisation du projet d'alternance: «Très rapidement les contacts ont été très bons avec "Monsieur M." et nous avons ressenti une véritable liberté au niveau pédagogique» (Enseignant de la coordination). Son collègue tient le même discours: «On a pris des contacts entre autres avec "Monsieur M.", qui sait mettre les gens très vite à l'aise, et on s'est expliqué deux ou trois fois, parce que j'avais quelques réticences.» Pour les acteurs scolaires qui ont connu la phase de négociation et de

30. Document Formation en alternance d'agents de maintenance de systèmes mécaniques automatisés, juillet 1992.

lancement de l'expérience, l'une des personnes clés de la réussite de l'alternance est, du côté de l'entreprise, Monsieur M. Une grande partie de la réussite de la collaboration est rattachée par nos interlocuteurs à sa personnalité.

Au-delà de sa qualité relationnelle et la renforçant, en tant qu'ancien enseignant, Monsieur M. a la caractéristique d'être un sujet hybride. En outre, il travaille dans un Centre de formation au sein de l'entreprise. Il exprime par sa position organisationnelle et sa trajectoire biographique un compromis entre le monde de l'école et le monde de l'entreprise. Pour le directeur de l'UT: «Notre interlocuteur à CS est un ancien professeur, ce qui favorise, au niveau de l'ambiance de l'entreprise, un esprit de formation et de suivi des moniteurs au niveau pédagogique. L'école est donc aussi un univers connu de ce responsable. Il a de plus dans ses responsabilités les relations avec les écoles. Il ne s'occupe que de formation.» Cette qualité de l'agent économique intervient comme un support à la confiance, qui participe à rassurer les acteurs scolaires. Monsieur M. reconnaît que cette double appartenance fut un «atout» dans la transaction avec l'école: «Ma formation et mon expérience d'enseignant ont été pour moi un atout. Je connais les deux univers. Surtout je sais comment l'école fonctionne, ses contraintes, ses craintes. J'avais le réflexe de parler dans des termes que l'école comprenait: programme, savoir-faire, pédagogie...»

Reconnaissance de la grandeur industrielle de l'entreprise, présence d'une structure d'intermédiation dans le chef du Cecorfoc qui joue comme un tiers garant, formalisation du projet et occasion d'interactions qui permettent de découvrir une proximité de vue sur le type de partenariat à mettre en place, intervention d'un acteur hybride qui réalise la synthèse entre les deux mondes, autant de dispositifs qui se combinent et se renforcent; Cockerill Sambre devient pour les acteurs scolaires un partenaire de formation en qui ils peuvent avoir confiance sans trop de risque de se tromper et d'être trompés. Ils décideront de faire le «pas décisif». Dix ans plus tard, le programme d'enseignement en alternance est toujours présent. Sur cette base, un nouveau projet de coopération est aujourd'hui lancé autour du parrainage d'élèves par l'entreprise. Il est également significatif qu'en 2002, malgré la reprise de l'un des sites industriels par une nouvelle entreprise, le programme ait été maintenu sur ce site.

5. Un exemple de situation d'interactions: le jury de qualification

Nous clôturons cette contribution en montrant combien l'échange entre les acteurs se joue dans une combinatoire fine où interviennent le respect d'une norme civique, un ancrage industriel, la complicité entre les personnes et des réputations à établir ou à garantir. C'est cette capacité d'une régulation en justice et en justesse qui fait tenir la situation et l'empêche de dégénérer vers la rupture. Elle suppose aussi une compétence d'ajustement symbolique et pratique de la part des acteurs.

Nous allons ci-après décrypter les termes de la transaction sociale qu'implique une épreuve de l'examen de qualification: la défense du projet de fin d'études. Elle est particulièrement riche sur le plan de l'échange. En outre, elle a un rapport direct avec le stage en entreprise et se déroule à l'endroit même des stages, mettant en présence un large éventail d'acteurs: coordonnateurs scolaires, coordonnateur de CS, direction scolaire, enseignants, chefs de service, moniteurs et étudiants. L'examen «pratique» est en quelque sorte une situation synthétique d'échange entre les partenaires.

Fin de l'année scolaire 1997-1998, nous avons suivi quatre séances d'examen sur les cinq organisées. Elles ont chaque fois eu lieu dans des locaux agencés pour les réunions et la formation à l'intérieur de l'entreprise. Ils étaient équipés de tables, de chaises, d'un rétroprojecteur et d'un tableau. Le nombre de jurés locaux était très variable, allant du moniteur seul (le cas du laminoir) à une délégation de sept personnes (le cas du haut-fourneau) en passant par la présence du moniteur et de l'ingénieur chef de service (le cas de l'aciérie) ou du moniteur accompagné d'un ex-moniteur (le cas de la décaperie). Du côté des acteurs scolaires, la première journée d'évaluation, étaient présents: le directeur de l'UT, les deux coordonnateurs de l'alternance, l'ancien coordonnateur aujourd'hui chef d'atelier, le professeur de régulation et le professeur d'informatique. Le directeur ne put assister à la seconde journée; il se fit représenter par l'un de ses sous-directeurs et l'un de ses chefs des travaux. Le professeur de mathématique était venu renforcer le groupe d'enseignants.

L'examen de qualification est une situation clairement composite, c'est-à-dire qu'elle combine plusieurs mondes communs sur lesquels prennent appui les acteurs en cours de transaction: elle s'inscrit dans un cadre officiel, l'examen de qualification en septième année d'enseignement professionnel de plein exercice, les récipiendaires sont des élèves (univers civique) qui sont appelés à être des techniciens d'où l'évaluation de leurs

connaissances et compétences par des professionnels du domaine (univers industriel).

L'épreuve proprement dite est avant tout de nature industrielle: elle vise à «juger si les élèves sont aptes à devenir des professionnels du métier». Elle prend la forme d'un test où les aptitudes sont mesurées avec précision puisqu'on attribue une cote de un à dix, cote qui est censée mesurer la grandeur industrielle des élèves. Pour attribuer cette cote, il leur est demandé de faire la preuve de leurs connaissances et savoir-faire à travers le projet de fin d'études. Une large part de l'échange entre les acteurs s'effectue sur le registre industriel. La plupart des personnes en présence sont d'ailleurs des professionnels du domaine, des techniciens capables d'évaluer la pertinence des réponses apportées par les élèves aux questions précises à caractère souvent techno-scientifique. Le groupe, majoritairement composé de techniciens, parle un même langage, partage une série de codes communs, au point d'ailleurs qu'enseignants et membres des services peuvent formuler en même temps la même question. Lorsque les élèves font montre de leur savoir et savoir-faire de technicien, la cote est véritablement un étalon de leur grandeur industrielle. À ce moment-là, la pureté du registre sur lequel la délibération opère permet une fixation consensuelle relativement facile de la cote dans le monde industriel lui-même. En revanche, quand les élèves sont médiocres sur le plan technique, le mode industriel de coordination bascule vers d'autres formes de coordination et la controverse s'instaure. L'évaluation devient problématique. En effet, situé sur le registre industriel, les élèves restent dans un état de petit et les acteurs réfèrent à différents registres pour chercher une solution.

L'analyse d'une telle controverse permet alors d'éclairer d'autres registres de justice investis dans l'échange, comme nous avons pu le constater dans le service haut-fourneau lors d'une tension autour de l'attribution d'une cote par les enseignants, jugée trop basse par le moniteur et ses collègues présents. Tout d'abord, le registre domestique se dévoile clairement du côté des acteurs de l'entreprise. En effet, le moniteur, les techniciens et ingénieurs et les élèves se sentent reliés les uns aux autres dans un rapport domestique; d'où, comme le fait remarquer un moniteur, donner une mauvaise cote à l'élève (parfois désigné «d'enfant» par les moniteurs), revient finalement à mal coter l'ensemble du service. Il en résulte que les membres remettent en question l'épreuve: «qu'est-ce que vous cotez?», s'interroge l'un. D'autres dénoncent les impuretés de l'épreuve industrielle: «ça n'a pas été assez technique». En outre, les «gars» n'auraient pas

été mis dans une situation suffisamment pure car, «face à des personnes qu'ils ne connaissent pas sans avoir l'habitude des examens oraux», les difficultés d'expression peuvent être attachées à autre chose qu'à leur niveau de connaissances. Autrement dit, dans une situation davantage épurée, ils auraient peut-être prouvé davantage leur qualité technique.

Dans cette controverse, un enseignant prend appui sur le monde domestique exploité par les membres du service de production pour reconnaître la grandeur domestique du moniteur. Il explique que les trois élèves sont faibles et qu'ils ont justement été orientés vers ce moniteur car «on sait que Monsieur R. (le moniteur) est très attentif et qu'ils seront bien encadrés». Cet argument ne faisant pas mouche, un autre enseignant prend appui sur le registre de l'opinion en déclarant que la sévérité des enseignants dans la détermination de la cote a partie liée avec la réputation de l'école auprès des industries, puisqu'il ne voudrait pas que les entreprises pensent qu'à l'UT «on distribue les diplômes à n'importe qui». Cet argument ne permet pas davantage de clore la controverse.

Sa poursuite amène le directeur de l'UT à intervenir. Il la désamorce en trois temps. Dans un premier temps, il relativise la validité industrielle de la cote en déclarant que c'est un exercice «toujours difficile» laissant entendre que la mesure est imparfaite, ce qui permet de fermer les yeux provisoirement sur l'impureté de la situation. Dès lors, dans un deuxième temps, il propose d'élever provisoirement les résultats de cinq et demi à six et celle de six à sept, ce qui satisfait les techniciens de l'entreprise. Dans un troisième temps, afin d'être «juste» (principe d'équité d'ordre civique) et «rigoureux» (principe industriel), il suggère de comparer les défenses des élèves ici évaluées avec celles des autres élèves qui auront lieu ultérieurement. Il compose ainsi l'accord en justice, tout en jouant tactique, puisqu'il assure la maîtrise aux enseignants de la cotation finale et, *ipso facto*, leur prérogative dans la certification. Tous, techniciens et enseignants agréent. Cette séance controversée est levée. Les personnes se congratulent et se saluent.

Cet exemple illustre la justesse de la transaction en justice qui s'opère entre les acteurs, et la prégnance du registre civique et du registre industriel qui permet au directeur de mettre un terme à la controverse, tout en préservant l'autorité de l'école.

Conclusion

Cette étude le montre: l'école et l'entreprise peuvent s'entendre pour établir une coopération qui nécessite de nombreux ajustements organisationnels afin de produire une alternance qualifiante. Elle souligne simultanément combien la construction de cette coopération, étudiée ici sous l'angle des acteurs scolaires, est un processus délicat car touchant à l'univers symbolique de l'école, au-delà des seuls intérêts économiques immédiats.

Une large part du travail social entrepris par les acteurs consiste à voir jusqu'où l'école et l'entreprise ont des «natures» compatibles dans l'organisation partenariale d'une activité commune. En effet, du point de vue des acteurs scolaires, le rapprochement ne signifie ni osmose ni assujettissement à l'industrie. Si la proximité avec l'entreprise est légitime et souhaitée, cette proximité se doit d'être congruente avec la mission de service public à laquelle se réfèrent les acteurs scolaires. En effet, ils se déclarent au service de la société et, au sein de celle-ci, au service de la formation des élèves et de leur avenir professionnel. La convention de sens de l'école intègre par conséquent à la fois une référence au service public et une référence au monde industriel. C'est à partir de cette convention qu'il faut comprendre la transaction qui donne lieu à l'entrée de l'école dans le projet d'alternance. Elle oriente également le déroulement de la transaction interorganisationnelle notamment à travers des anticipations sur la compatibilité et l'incompatibilité de sens et d'action entre l'école et l'entreprise. Ce n'est que dans le déroulement de la transaction que les grandeurs sont négociées, qu'une relation de confiance se construit et qu'un régime d'échange en justice et en justesse se stabilise. Il n'est dès lors guère étonnant que ce type de collaboration soit rare dans le paysage éducatif.

Nous sommes loin de l'assertion de Grootaers et Tilman pour qui l'entreprise devient «un nouveau mythe mobilisateur³¹» et la formation en alternance «exerce un véritable engouement, une fascination³²», considérant que «l'enseignement technique et professionnel, en quête de références mobilisatrices, a succombé partiellement aux sirènes des discours néolibéraux³³». Au contraire, notre analyse, certes empiriquement limitée, indique que cette «mythification» n'est pas aussi radicale, y com-

31. D. Grootaers et F. Tilman, *op. cit.*, p. 109.

32. *Id.*

33. *Ibid.*, p. 107.

pris dans une école aussi fermement industrielle que ne l'est l'UT. L'échange ne s'opère pas à n'importe quel prix et une transaction autour des grandeurs civiques et industrielles se joue d'une façon déterminante. C'est l'établissement prudent d'un équilibre entre l'école et l'entreprise et d'un régime d'échange entre les acteurs qui sont recherchés, éprouvés et actualisés. Il ne faudrait pas croire que cette prudence ne joue qu'à sens unique, de l'école vers l'entreprise car des craintes et des *a priori* sont aussi perceptibles du côté des acteurs productifs.

Bernard FUSULIER
Chercheur qualifié du Fonds National de la
Recherche Scientifique de Belgique et professeur
Université de Louvain
Unité d'Anthropologie et de Sociologie

Résumé

Depuis le milieu des années 1980, des évolutions institutionnelles cherchent à redéfinir la division forte du travail éducatif entre le système d'enseignement et le système productif en promouvant notamment l'idée de partenariats entre école et entreprise. Le développement des formations alternées est l'une des modalités privilégiées pour ce faire. Toutefois, les impératifs d'action et les registres de grandeur qui structurent l'activité des acteurs scolaires et celle des acteurs productifs ne sont pas d'emblée compatibles et sont potentiellement générateurs d'une tension sociale. Étudiant le cas d'une collaboration particulièrement étroite entre une école technique et une entreprise sidérurgique en Wallonie, l'auteur montre comment cette tension s'exprime du point de vue des acteurs scolaires et se résout à travers des ajustements organisationnels et symboliques en même temps que l'établissement d'une relation de confiance. Il souligne combien le jeu est complexe et le processus de rapprochement délicat, ce qui permet de mieux comprendre pourquoi ce type de collaboration étroite est rare dans le paysage éducatif.

Mots clés: École, Entreprise, Alternance, Partenariat, Sens, Confiance, Régulation, Justice, Négociation, Transaction sociale.

Abstract

Since the mid-80s, institutional evolutions have sought to redefine the strong division of labour between the educational system and the production system, notably by promoting the idea of partnerships between schools and businesses. Development of alternate formations is one of the privileged ways to do so. However, the imperatives of action that govern the motives of the actors in educational matters and those of productive actors are not compatible per se, and can eventually generate social tension. By studying the case of a particularly close collaboration between a technical school and an iron and steel company in Wallony, the author shows how this tension expresses itself on the school's side and eventually gets resolved through organizational and symbolic adjustments as well as through the establishment of a relationship based on trust. He emphasizes that the game is a complex one, the process of coming together delicate, which allows us to better understand why this type of tight-knit cooperation is rare in the educational landscape.

Key words: School, Firm, Alternatives, Partnership, Sense, Trust, Regulation, Justice, Negotiation, Social Transaction.

Resumen

Desde mediados de los años ochenta, las evoluciones institucionales buscan redefinir la mayor parte de la división del trabajo educativo entre el sistema de enseñanza y el sistema productivo impulsando, en particular, la idea de una asociación entre la escuela y la empresa. El desarrollo de la capacitación profesional alternada es una de las modalidades favoritas para ese fin. Sin embargo, los imperativos de acción y los registros de distinción que estructuran la actividad de los actores escolares y la de los actores productivos no son de entrada compatibles y son potencialmente generadores de una tensión social. Estudiando el caso de una colaboración particularmente estrecha entre una escuela técnica y una empresa siderúrgica en Walonia, el autor señala de qué manera esta tensión se manifiesta desde el punto de vista de los actores escolares y se resuelve a través de ajustes organizativos y simbólicos tal como se establece una relación de

confianza. El énfasis puesto en la complejidad de ese juego y en la delicadeza del proceso de acercamiento permite entender mejor porqué este tipo de estrecha colaboración es raro en el paisaje educativo.

Palabras clave: Escuela, Empresa, Alternancia, Asociación, Sentido, Confianza, Regulación, Justicia, Negociación, Transacción social.