

META

Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation

Balises pour demain

*Dominique Grootaers
Francis Tilman*

▪ Une réussite mortelle	2
▪ Lycéens plutôt que travailleurs	3
▪ Pédagogues plutôt que tuteurs	4
▪ A la recherche d'un nouvel idéal-fondateur : le mythe de l'entreprise	5
▪ Un nouveau fondement	7
▪ D'autres missions	10

L'enseignement technique et professionnel belge francophone semble avoir perdu ses marques. Essayons d'identifier les termes de ce trouble.

Une première constatation apparaît paradoxale par rapport à l'affirmation qui précède. L'enseignement technique et professionnel est aujourd'hui au faite de son développement et connaît, selon certains critères, une réelle efficacité: il regroupe un nombre d'élèves supérieur à celui de l'enseignement général; il délivre à un grand nombre d'élèves des diplômes d'enseignement secondaire inférieur et supérieur, contribuant ainsi à élever le niveau de scolarité moyen de la population et, à travers lui, son niveau de compétence.

Enfin, il est formellement désenclavé car il offre des passerelles d'une filière à l'autre, au terme de sa quatrième année. En outre, le diplôme de l'enseignement technique secondaire permet d'entamer des études supérieures, sans aucune restriction formelle par rapport à l'enseignement général. Et depuis 1987, au terme d'une septième année, l'enseignement professionnel secondaire ouvre à son tour l'accès à l'enseignement supérieur de type court.

Une réussite mortelle

La crise ne serait donc pas tant démographique ou structurelle. Il s'agirait surtout d'une crise morale, d'identité et de fonctionnement. En effet, ce succès quantitatif engendre une série d'effets pervers qui mettent à mal les caractéristiques « historiques » des filières technique et professionnelle. Aujourd'hui, la quasi-totalité des jeunes continuent leurs études jusqu'à vingt ans. Ils le font dans le but d'obtenir un diplôme, celui de fin d'enseignement secondaire si possible, et cela, même lorsque leur parcours scolaire est jalonné d'échecs et de redoublements. Cette tendance « spontanée » à la poursuite d'études, que la loi de la prolongation de la scolarité jusqu'à dix-huit ans n'a fait qu'entériner, repose sur une perception intuitive de la part des jeunes et de leurs parents, au sujet de la réalité du marché du travail: le diplôme protège, relativement, du chômage. Cette perception se révèle pertinente, comme l'attestent les études sur les liens entre les niveaux de scolarité et l'emploi. Par ailleurs, les emplois pour les moins de vingt ans n'existent pratiquement plus. Pour les jeunes correspondant à cette tranche d'âge, il n'y a d'autre alternative que l'école ou le chômage. Cette situation est fort différente de celle qui prévalait jusqu'à la fin des années '1970. Aujourd'hui, à l'inverse d'hier, les jeunes continuent leurs études le plus longtemps

possible, sans se poser trop de questions. Pour nombre d'entre eux, cette fréquentation ne s'inscrit pas dans un projet professionnel ou de vie clairement affirmé. Et pour cause: l'école représente à leurs yeux une sorte de moindre mal, dans une conjoncture socio-économique qui leur est défavorable.

La poursuite obligée de la scolarité représente ainsi l'ultime étape d'une évolution débutant après la Seconde guerre: la massification de l'enseignement secondaire.

La réponse structurelle du système scolaire à cette massification progressive de l'enseignement secondaire a consisté à organiser une stratification et une hiérarchisation des filières de cet enseignement, créant ainsi la possibilité de trajets de relégation. Cette évolution, entamée dès les années '1950 et accentuée par la réforme du Rénové, a complètement transformé la configuration de l'enseignement technique et professionnel des origines¹. Depuis sa fondation au XIXe siècle jusqu'en 1945, l'enseignement technique était nettement distinct de l'enseignement général et structurellement autonome par rapport à lui. Durant l'entre-deux-guerres, il s'est développé selon un modèle pyramidal et sélectif, combinant, d'une part, une instruction technique pour le plus grand nombre (à sa base) et, d'autre part, un écrémage des meilleurs grimpaux les niveaux scolaires (jusqu'à son sommet). Pour les promoteurs de l'enseignement technique et professionnel masculin de l'époque, il s'agissait de préparer chaque futur travailleur à occuper une place déterminée au sein des échelons de la hiérarchie du travail industriel, en fonction de ses « dons » et de ses « aptitudes ».

Depuis la loi organique de renseignement technique datant de 1953, les trois filières, générale, technique et professionnelle, sont structurées selon un seul et même découpage, emprunté à l'enseignement général. Elles relèvent désormais toutes les trois d'un unique enseignement secondaire. Les dispositions légales de 1953 et de 1957 prévoient formellement les conditions de passage à l'intérieur de chaque filière et d'une filière à l'autre et organisent ainsi, de manière claire et visible, des trajets de relégation inconnus auparavant.

Avec l'instauration du Rénové (1971), une étape supplémentaire est franchie dans l'évolution des

structures de l'enseignement secondaire, liée à sa massification. Au nom de l'égalité des chances, les discours revendiquent cette fois la scolarité la plus longue possible pour tous (et plus seulement pour les meilleurs). Cette scolarité prolongée emprunte dorénavant un parcours sinueux à travers un enchevêtrement d'options plus ou moins reliées entre elles. Certes, formellement, les trois filières existent toujours. Mais une plus grande fluidité des parcours a été acquise au prix de la perte de sens et de transparence des structures scolaires, aux yeux des usagers. Les projets personnels des jeunes et de leurs familles s'y enlisent parfois, surtout lorsqu'ils ne sont pas familiarisés avec l'univers complexe de l'école secondaire d'aujourd'hui.

Par ailleurs, cette hausse générale du niveau de scolarité, traduite dans une inflation de diplômes, entraîne une dépréciation relative de ces derniers. Le diplôme de l'enseignement technique ou professionnel secondaire inférieur, quelle que soit l'option, devient le diplôme de base pour l'embauche dans n'importe quel emploi, même ceux pour lesquels aucun prérequis n'est exigé en termes professionnels et qui s'apprennent encore toujours par une formation rapide sur le tas. La tendance est aujourd'hui d'élever cette exigence jusqu'au diplôme de l'enseignement technique ou professionnel secondaire supérieur.

La massification de l'enseignement secondaire n'entraîne pas que des modifications structurelles. Elle s'accompagne aussi d'une perte d'identité pour l'élève de l'école technique et professionnelle, identité traditionnellement définie par rapport à l'univers du travail.

Lycéens plutôt que travailleurs

La récente perte d'identité pour l'élève de l'enseignement technique et professionnel est le résultat de transformations culturelles internes et externes à l'école.

Parmi les facteurs externes, il faut signaler la désagrégation de la *figure emblématique de l'ouvrier-technicien industriel* qui, depuis la fin du XIXe siècle, a dominé l'imaginaire du travail pendant des décennies². Cet archétype est remis en cause par une série d'évolutions historiques relativement récentes. D'une part, le poids des emplois strictement industriels, dans l'ensemble des emplois, est devenu minoritaire. Même dans les entreprises industrielles au sens strict, le personnel au travail sur des machines industrielles

ne représente qu'une partie du personnel. D'autre part, les technologies nouvelles, entrées en force dans les industries, transforment les caractéristiques des métiers, obligeant le conducteur de machine à devenir un opérateur à l'activité productive indirecte. Par ailleurs, cet archétype de l'ouvrier-technicien industriel, masculin par définition, apparaît comme une image inappropriée par rapport à la réalité de plus en plus visible du travail féminin, généralement associé aux emplois non industriels.

Pourtant, toute formation professionnelle exige une référence à un métier imaginaire, à vertu mobilisatrice. Si l'image de ce métier vient à se brouiller, le sens même de la formation et le bien-fondé des investissements psychologiques qu'elle requiert s'en trouvent ébranlés.

La difficulté actuelle de l'enseignement technique et professionnel, à proposer un modèle de travailleur - et de travailleuse - auquel les jeunes puissent continuer à s'identifier, ne s'est pas vue compensée à l'extérieur de l'école. Là aussi, le contexte a été bouleversé. Il n'y a pas si longtemps, les jeunes de milieux populaires, encore aux études, côtoyaient dans leurs loisirs leurs anciens camarades de classe, déjà au travail. À travers ces échanges, se transmettaient des représentations du travail. Cette information, toute biaisée qu'elle fût, leur offrait des modèles concrets et accessibles auxquels ils pouvaient s'identifier. Ces modèles, puisés parmi les pairs, n'existent plus, dans la mesure où quasi tous les jeunes restent à l'école jusqu'à dix-huit ans au moins. Les jeunes trouvent-ils alors d'autres sources d'identification, susceptibles de soutenir leur investissement dans la formation professionnelle ? Le mode de transmission identitaire passant par les relations familiales, les parents, les frères et sœurs aînés, s'avère, lui aussi, battu en brèche. Dans certains cas extrêmes, les jeunes n'ont jamais connu leurs parents au travail. D'une manière générale, les métiers changent, et les aînés pratiquent une profession qui n'existera peut-être plus lorsque les jeunes eux-mêmes arriveront sur le marché du travail. Plus que jamais, les parents des élèves de l'enseignement technique et professionnel souhaitent que leurs enfants suivent d'autres chemins que le leur.

Par conséquent, à l'instar des élèves fréquentant l'enseignement général, les élèves des filières technique et professionnelle recherchent à présent une identité de lycéen plutôt qu'une identité de futur travailleur. Ils sont encouragés dans

cette voie par les transformations culturelles internes à l'école.

Pédagogues plutôt que tuteurs

L'histoire de l'enseignement technique et professionnel montre la subordination culturelle progressive des filières technique et professionnelle aux valeurs de l'enseignement général. Cette « normalisation » n'a pas seulement porté sur le contenu des matières enseignées (par exemple, l'ajout du français, de l'histoire, etc.). Elle s'est traduite également par la pénétration des modèles pédagogiques de l'enseignement général dans l'enseignement technique et professionnel. Il est devenu de plus en plus courant d'envisager la formation technique et professionnelle à l'école dans le même langage pédagogique que celui utilisé pour l'enseignement général.

Autrefois, les choses étaient bien tranchées. Aux cours théoriques de l'enseignement technique revenait la didactique de la transmission des savoirs scientifiques et techniques et de la « monstration ». Aux cours pratiques, celle de l'exécution selon une procédure clairement expliquée et scientifiquement justifiée. Quant aux gestes professionnels proprement dits, leur acquisition était basée sur l'exemple à reproduire et à mémoriser par la répétition. Aujourd'hui, même si dans les faits, les modèles éducatifs hérités du passé sont sans doute encore dominants au sein des cours pratiques et, dans une moindre mesure, au sein des cours techniques, ils n'ont plus la cote dans les discours. Pédagogie du projet, résolution de problèmes techniques, simulation sont devenues les références méthodologiques privilégiées et promues en idéal, aussi bien pour les cours théoriques que pour les cours pratiques.

Au sein du corps professoral, les plus touchés par cette évolution sont sans doute les professeurs de pratique professionnelle. Certes, ils étaient infériorisés dans les dispositifs anciens: salaires moindres, plus grand nombre d'heures à prester pour constituer une charge complète, port d'un vêtement de travail, profession moins prestigieuse que celle des cols blancs, etc. Mais ils disposaient, en contrepartie, de sérieux atouts.

Les professeurs de pratique professionnelle masculins trouvaient autrefois leur valeur et leur fierté dans le fait qu'ils se définissaient comme des professionnels du métier enseigné. Ce sentiment de supériorité leur venait de leur connaissance du monde de l'entreprise, présenté souvent

par eux comme le monde des vraies réalités, celui de l'action et non des mots. En somme, ils se percevaient comme différents des autres professeurs, compensant leur infériorisation statutaire par la certitude d'être indispensables, d'être plus proches de la réalité du terrain et de disposer de la confiance, de la complicité, voire de l'admiration de leurs élèves.

De leur côté, les professeurs de pratique professionnelle féminins étaient convaincus que leur enseignement correspondait aux attentes des jeunes filles qui préféraient l'action à l'étude. Ces enseignantes s'enorgueillissaient de façonner, à travers une pluralité de travaux pratiques féminins (principalement la couture, les tâches ménagères, la puériculture et les soins, la comptabilité et la dactylographie, etc.), des personnalités aux vertus morales éprouvées et solidement intériorisées. Elles étaient convaincues de préparer ainsi leurs élèves à une réussite familiale devant produire, sur le mode féminin, la même ascension sociale que la réussite professionnelle poursuivie du côté de l'enseignement technique et professionnel masculin.

Aujourd'hui, le statut formel de ces catégories d'enseignants s'améliore et des marques de valorisation leur sont octroyées par l'institution scolaire, y compris sur le plan des barèmes et des conditions de travail. Mais en même temps, les autorités éducatives attendent de ces enseignants qu'ils soient non plus tant des professionnels du métier, mais plutôt des pédagogues. Leurs compétences traditionnelles se voient ainsi dévalorisées. Et ils se retrouvent alors sur le terrain des professeurs de cours généraux, obligés à leur tour de privilégier le monde du dire au détriment du monde du faire. L'amélioration de leur statut se fait donc au prix d'une perte d'identité. En l'absence de l'élaboration d'une nouvelle didactique propre à leur formation professionnelle de référence, ils se retrouvent désorientés et démunis pour se construire une nouvelle identité professionnelle.

Par ailleurs, les professeurs de pratique professionnelle masculins ont conscience, de manière plus ou moins aiguë, du caractère en partie obsolète de leur savoir professionnel. Les professeurs féminins doutent encore plus d'elles-mêmes puisqu'on leur assène régulièrement que les métiers qu'elles enseignent, dans un certain nombre de secteurs, n'existent pas ou n'existent plus. Ce soupçon radical touche aussi de plus en plus certains de leurs collègues de l'enseignement

technique et professionnel masculin.

Résumons-nous. Les repères anciens se brouillent. Les structures, les finalités, les contenus, les pédagogies de l'enseignement technique et professionnel tels qu'ils se sont édifiés au long de plus d'un siècle, sont mis à mal. Le succès de cet enseignement, joint à des transformations de l'économie, du marché de l'emploi et des attentes des jeunes et des familles, a entraîné des transformations à la fois structurelles et culturelles qui en font une sorte de navire sans gouvernail. Discredités à l'extérieur, les acteurs scolaires doutent d'eux-mêmes. Leurs références culturelles traditionnelles s'effilochent. Ce phénomène touche tant les enseignants que les élèves. Les premiers ne disposent plus de modèle éducatif clair pour guider leur action pédagogique. Les seconds restent à l'école sans pouvoir définir de projet professionnel suffisamment précis que pour favoriser leur investissement personnel dans la formation. Un malaise s'installe, insidieux, profond, qui ronge le dispositif de manière souterraine.

À la recherche d'un nouvel idéal fondateur : le mythe de l'entreprise

Pour trouver un nouveau dynamisme, toutes les organisations, et en particulier les organisations éducatives, ont besoin d'une utopie créatrice ou, du moins, d'un projet global mobilisateur qui passe par l'identification à des modèles idéalisés. L'enseignement technique et professionnel, en quête de références mobilisatrices, a succombé partiellement aux sirènes des discours néolibéraux. L'Entreprise, tel est le point de mire de nombre d'injonctions adressées à l'enseignement technique et professionnel, dès la fin des années quatre-vingt. Non pas l'entreprise réelle, mais une Entreprise idéale, mythique. Repérons quelques traces de cette nouvelle fascination.

L'entreprise se voit donnée en exemple, non seulement pour le mode de gestion et de fonctionnement interne de l'école, mais encore pour sa politique de recrutement et sa stratégie de développement vis-à-vis de son environnement. L'établissement scolaire s'inscrirait à l'intérieur d'une sorte de marché au sein duquel il doit se positionner et tenter d'accroître sa part, selon une logique compétitive. Mais n'est-ce pas parce que l'entreprise est donnée en modèle à la société tout entière qu'elle peut s'imposer comme référence à l'école elle-même? Le « projet d'entreprise » devient le prototype du projet de société. Celle-ci

est supposée calquer ses valeurs et son mode de gestion sur ceux de l'instance de production.

Faut-il suivre P. Pospel³ lorsqu'il évoque le phénomène récent de « sacralisation » de l'entreprise, au sens religieux le plus fort du terme. Cette sacralisation aboutirait, selon lui, à la création d'une série de rituels codifiés desquels relèveraient, notamment, les différentes pratiques de formation en alternance.

Cette « mythification » de l'entreprise semble s'appuyer sur une nouvelle théologie: la croyance en la toute-puissance du raisonnement economiciste, qui impose ses catégories pour penser globalement la société et qui ramène toutes les logiques sociales à la seule raison économique et, plus précisément, à un seul de ses paradigmes, le paradigme néoclassique, basé sur le principe d'un marché concurrentiel à l'état pur.

Dans le domaine de la formation professionnelle donnée à l'école, les concepteurs de programmes ne jurent plus aujourd'hui que par les « profils professionnels », produits par les entreprises, comme source principale d'inspiration des finalités et des contenus d'apprentissage. Dès lors, il n'est plus possible de penser une formation professionnelle, à l'école ou ailleurs, sans faire référence explicitement aux fonctions et aux compétences liées aux emplois⁴. Cette option, tout autant politique que pédagogique, est même instituée, depuis juillet 1995, dans un organe officiel de concertation, regroupant employeurs, représentants syndicaux et représentants de l'enseignement : la Commission communautaire des Professions et des Qualifications. La mission explicite de cet organe est de produire des « profils de formation », déduits directement de l'analyse des emplois « réels » et devenant alors le cahier des charges pour l'élaboration des programmes de formation professionnelle dans le cadre de l'enseignement.

Nous pensons qu'au-delà de leur utilité supposée pour la définition des programmes de la formation professionnelle à l'école, les « profils professionnels » et les « profils de formation » - les seconds se voyant définis dans le sillage immédiat des premiers - représentent en réalité un enjeu symbolique et sont révélateurs de rapports sociaux défavorables à l'enseignement.

L'importance récente accordée à ces profils peut être resituée au sein de la stratégie développée par le patronat dans les années '1970 et '1980,

visant à imputer la responsabilité du chômage à l'enseignement : selon ce point de vue, l'enseignement est réputé incapable de former aux compétences professionnelles dont les employeurs ont réellement besoin et responsable dès lors de produire une masse de jeunes « inemployables ».

Le corps enseignant, traumatisé par ces discours culpabilisants qu'il pouvait difficilement contester par manque d'outillage intellectuel approprié, a rapidement accepté le principe général selon lequel les finalités et les contenus de la formation professionnelle donnée à l'école devaient découler directement des prescriptions de l'instance productive. Selon cet état d'esprit, s'aligner sur les profils professionnels, c'est pour le monde de l'enseignement, faire la preuve de sa bonne volonté et de sa réceptivité aux besoins « réels » des entreprises. Ces besoins sont par ailleurs réputés objectifs. Les « profils de formation » ne font-ils pas la preuve de cette objectivité? Comment dès lors imaginer que la formation professionnelle puisse être autre chose que l'acquisition de compétences si rigoureusement établies? Autrement dit, considérée sous cet angle, la balance du rapport de forces école/entreprise penche nettement du côté du second terme.

Mais la réalité est complexe. Pour les employeurs, accepter de participer activement à l'élaboration des profils professionnels et des profils de formation dans le cadre de l'organe paritaire expressément créé dans ce but, c'est entrer dans un rapport de négociation avec l'école et reconnaître un objet à ces transactions. Il y a maintenant un contenu précis à discuter. Et les affirmations à l'emporte-pièce sur l'inadéquation de l'école par rapport aux besoins des entreprises ne suffisent plus. Les profils professionnels qui sont des descriptifs des compétences requises par fonction représentent sans doute un moyen de pression de l'instance productive sur l'école. Mais, à travers eux, cette dernière dispose à son tour d'un instrument pour obliger les employeurs à abandonner les discours purement idéologiques et à préciser ce qu'ils souhaitent exactement.

Au-delà de cette concertation sociale, dont l'organisation à large échelle est sans précédent en Belgique, de multiples formes de partenariat s'organisent concrètement, ici et là, entre les écoles et les entreprises. Et une telle collaboration est présentée par tous comme la voie du salut.

Concernant les modalités didactiques préconisées pour l'enseignement technique et professionnel, certains thèmes privilégiés se réfèrent à leur tour au modèle de l'entreprise.

En même temps que monte en puissance un modèle pédagogique héritier du courant de la pédagogie active - la pédagogie du projet -, l'enseignement se voit de plus en plus sollicité pour pratiquer une forme particulière de cette pédagogie, la production à l'école. « Apprendre à entreprendre »⁵, voilà un but apparaissant souhaitable pour tous les jeunes, et pas seulement pour les futurs travailleurs. Le meilleur moyen d'acquérir ces compétences intellectuelles et socio-affectives n'est-il pas d'expérimenter, pour de vrai, mais en petit, la naissance, la vie et la mort d'une entreprise? Des conseillers extérieurs, proches des entreprises, se mettent à la disposition des écoles secondaires et supérieures qui le souhaitent, pour initier et encadrer ces simulations⁶.

L'autre pratique pédagogique en vogue dans l'enseignement technique et professionnel est la formation en alternance: un temps à l'école, un temps dans l'entreprise. Il existe auprès des enseignants, des élèves et même de leurs parents, un véritable engouement, une fascination pour cette modalité particulière d'apprentissage professionnel. Pourtant, la pratique de l'alternance n'est pas extrêmement répandue et ne se révèle pas miraculeuse dans ses effets. Au contraire, si elle présente une utilité avérée pour certains types d'apprentissage bien définis, la formation en alternance montre aussi de sérieuses limites comme système global de formation. Son efficacité est donc toute relative. Le succès attribué à la formule dans les discours des responsables éducatifs et des enseignants est sans commune mesure avec sa portée concrète réelle. Ce décalage entre le dire et le faire semble pouvoir s'expliquer, avant tout, par la fonction idéologique remplie par le modèle de la formation en alternance.

En absence de preuves que l'apprentissage en entreprise est plus efficace que la formation professionnelle à l'école, même pour les savoir-faire pratiques, comment interpréter le succès de ce dispositif de formation, si ce n'est par la préoccupation fondamentale de l'école de se rapprocher de l'entreprise. Ainsi se voit radicalement contredite la tradition de l'enseignement technique et professionnel : en effet, à ses origines, cette forme d'enseignement s'est édifiée en affirmant son opposition à l'apprentissage industriel, criti-

qué par les promoteurs de l'enseignement technique de l'époque parce qu'il leur apparaissait totalement défaillant et inadéquat pour garantir une véritable formation professionnelle aux futurs travailleurs⁷.

Bien entendu, seule une expérience en entreprise permet d'acquérir certaines compétences professionnelles pointues, entre autres celles qui relèvent des habiletés à conduire certaines machines « dernier cri » ou qui correspondent aux trucs et ficelles du métier réel. De même, pour acquérir les rythmes de travail et s'imprégner des règles de socialisation en vigueur sur les lieux de la production, l'immersion dans l'univers de la production apparaît indispensable. Mais ces fonctions, qui ont toujours dû être remplies, l'étaient traditionnellement dans la période suivant immédiatement l'embauche. Quelque chose a dû se transformer dans cette période de première insertion professionnelle liée à l'emploi⁸, pour que les employeurs veuillent déplacer l'apprentissage d'adaptation et l'inscrire au sein même de la période de formation proprement dite. Pourquoi ce souci nouveau d'impliquer pleinement les entreprises dans la formation professionnelle initiale, en complément de l'école, alors qu'en Belgique, l'école technique et professionnelle a été créée pour pallier les défaillances des entreprises dans le domaine de la formation professionnelle et pour se substituer à elles dans ce domaine ?

Des raisons diverses poussent sans doute les employeurs à s'impliquer, ici et là, dans des dispositifs concrets de formation en alternance. Ils y trouvent certains avantages matériels et symboliques. Parmi les avantages matériels, citons l'accroissement de la production grâce à un personnel supplémentaire peu coûteux et, surtout, la possibilité de disposer de contrats à l'essai gratuits facilitant le processus de recrutement. Il y aurait aussi un effet d'entraînement positif auprès des travailleurs entourant les stagiaires. En ce qui concerne les avantages symboliques, évoquons l'amélioration de l'image de l'entreprise et le développement de relations personnelles entre l'encadrement et son environnement social.

Observons cependant qu'en Belgique, les employeurs, dans leur ensemble, ne sont pas pressés de rentrer dans de tels dispositifs d'alternance. À la différence d'autres pays proches, la tradition culturelle et sociale de collaboration entre l'enseignement et les entreprises est peu développée. Cette réticence peut être utilisée en retour par le corps enseignant, en vue de désamorcer les dis-

cours patronaux dans leurs critiques globales de la formation professionnelle donnée à l'école. Trop souvent, les enseignants apparaissent quémandeurs plutôt que revendicateurs à l'égard de l'instance économique. Ils considèrent alors comme une sorte de faveur personnelle, les postes de stagiaire que l'entreprise accorde à leurs élèves.

Dans ce domaine de l'alternance également, la balance penche du côté de l'instance productive.

En conclusion, il apparaît clairement que le regard porté sur l'entreprise par les acteurs scolaires a fortement évolué au fil du temps, passant du soupçon à la fascination. Certes, l'entreprise ne trouve au sein de l'enseignement qu'une minorité de thuriféraires. Cependant, la quasi-totalité des enseignants est d'accord pour ne plus la diaboliser, comme ils le faisaient dans leurs discours des années '1960 et '1970, quand l'idéal de la culture humaniste rencontrait les analyses marxistes de l'intelligentsia de gauche. L'entreprise ne se voit pas non plus désignée négativement, comme durant la première moitié de ce siècle, lorsque les promoteurs de l'enseignement technique considéraient l'usine comme le « lieu de la routine » et la cause de la « crise de l'apprentissage » et se donnaient comme mission de servir le progrès technique et social grâce à l'élévation de l'instruction scientifique et technique des travailleurs. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'école technique et professionnelle se situait explicitement dans une position pionnière par rapport à l'entreprise, sur la voie de la modernisation. L'institution scolaire anticipait l'avenir grâce à la formation de travailleurs instruits. Aujourd'hui, la bannière du progrès semble avoir changé de camp et être devenue l'apanage de l'entreprise. Du moins, dans les discours ...

À présent, le partenariat entre l'école et l'entreprise apparaît comme une nécessité inévitable. Mariage d'amour ou de raison⁹ ? Difficile à dire ! Mais l'époque de la guerre des tranchées est terminée. Voici venu le temps de la négociation.

Un nouveau fondement

La référence prépondérante à l'entreprise, en vogue actuellement, ne nous semble pas adéquate comme source d'inspiration essentielle pour redynamiser l'enseignement technique et professionnel. Quels pourraient être alors les éléments d'un projet mobilisateur pour la reconstruction de l'enseignement technique et professionnel de

demain ? En quoi le passé de cette institution peut-il inspirer des perspectives d'avenir?

Nous pensons que l'enseignement technique et professionnel devra retrouver une identité institutionnelle spécifique. Il lui faudra prendre ses distances avec la tendance qu'il a connue depuis la fin de la Seconde guerre, l'amenant à s'inscrire de plus en plus dans le cadre organisationnel et dans les références culturelles de l'enseignement général. Corrélativement, il devra éviter également de se penser comme une formation mise au service des instances productives et se démarquer de sa propension récente à la subordination à l'entreprise.

Sur le plan des structures, cette double exigence pourrait se traduire dans la création *d'une filière de qualification unique* dont les finalités, les contenus et la pédagogie se distingueraient nettement de l'enseignement général, tout en ne se confondant pas non plus avec une formation professionnelle purement adaptative, c'est-à-dire ajustée de manière pointue aux exigences productives du moment. Ainsi se verrait réaffirmée, selon des modalités nouvelles, l'identité spécifique que l'enseignement technique et professionnel a élaborée lors de son premier développement, depuis le milieu du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, quand il s'est défini, au niveau des principes, par une double négation: ni formation générale comme dans l'enseignement moyen, ni apprentissage sur le tas comme dans l'entreprise¹⁰.

Si dans notre proposition, l'enseignement de qualification vise principalement, mais non exclusivement (comme nous l'illustrerons plus loin), la formation professionnelle des jeunes, l'enseignement de transition, de son côté, se centre prioritairement sur la préparation aux études supérieures. Cette seconde forme d'enseignement secondaire organiserait en son sein plusieurs options « technologies », d'égale importance et de valeur comparable aux options « maths » ou « sciences » existantes. Ajoutons qu'à l'issue de l'enseignement de qualification, certains élèves pourraient fréquenter une septième année de propédeutique (relevant de l'enseignement de transition), les préparant de manière intensive à l'enseignement supérieur. Inversement, des élèves sortis de l'enseignement de transition pourraient opter pour une formation professionnelle et suivre, pendant un temps limité, l'enseignement de qualification.

Au sein de cette filière unique de qualification, qui supprimerait dès lors la distinction entre enseignement technique et enseignement professionnel, la préparation aux différents emplois serait conçue selon une *organisation modulaire*, suivant la logique de filières professionnelles verticales. Cette organisation par modules successifs éviterait le cloisonnement trop spécialisé des options actuelles centrées sur des professions trop pointues. Surtout, elle supprimerait la distinction entre la forme faible (correspondant à l'enseignement professionnel) et la forme forte (correspondant à l'enseignement technique) revêtues actuellement par chacune de ces options. Nous remettons fondamentalement en cause la pertinence de cette distinction dans la mesure où elle est étroitement liée à la logique de relégation interne à l'enseignement secondaire, logique apparue seulement à partir des années '1950.

L'acquisition de compétences communes à plusieurs professions constituerait autant de passerelles permettant une réorientation d'une grande filière professionnelle verticale vers une autre de ces filières.

De leur côté, les compétences spécifiques liées à une filière professionnelle donnée seraient acquises selon une organisation temporelle structurée, tenant compte du temps requis pour acquérir chacune d'entre elles et prévoyant un certain nombre d'étapes ou de paliers pouvant donner lieu à une certification. En aucun cas, ce découpage temporel ne serait calqué sur celui de l'enseignement général actuel (qui distingue un deuxième degré d'orientation et un troisième degré de détermination). Dans notre proposition, il s'agit d'identifier les grandes filières professionnelles verticales susceptibles de déboucher sur des emplois réels et de définir grâce à une analyse des diverses fonctions correspondant à ces emplois, l'ensemble des compétences requises pour les exercer. L'organisation temporelle du dispositif de formation professionnelle à l'école doit être lue comme l'un des moyens mis en œuvre en vue de l'acquisition de compétences précises, et non pas comme une structure établie à priori, selon une logique scolaire de type bureaucratique.

Au cours des quatre années correspondant à la scolarité obligatoire de quatorze à dix-huit ans, un ou plusieurs paliers de compétences seraient prévus, selon la filière professionnelle verticale considérée. Chaque palier correspondant à un seuil d'employabilité donnerait alors lieu à une

épreuve de qualification et à une certification correspondante. Serait ainsi court-circuitée, du même coup, la tendance actuelle postulant qu'il n'y a pas de certification possible avant la fin de l'enseignement secondaire. Ce postulat, décrété a priori, selon une logique bureaucratique, ne repose en réalité sur aucune analyse des professions réelles. Une telle analyse révélerait que, dans certains cas, les compétences spécialisées liées à certains emplois d'une filière professionnelle verticale peuvent être acquises en une durée courte. Leur acquisition correspondrait à un premier palier de qualification certifiée, ne nécessitant nullement quatre années d'études pour y accéder. L'existence de tels paliers en cours d'enseignement secondaire empêcherait que l'école ne contribue structurellement à exclure du marché du travail tous ceux qui n'auraient pas atteint le seuil fatidique du diplôme de fin d'enseignement secondaire qui tend de plus en plus à devenir la norme.

Mais une réorganisation fondamentale des structures de l'enseignement technique et professionnel, devenu enseignement de qualification, n'est pas suffisante. Elle exige encore que lui soit donnée une âme. Pour assurer son affirmation identitaire, ce nouvel enseignement de qualification devrait également élaborer un nouveau modèle éducatif qui énoncerait quelques principes simples concernant les valeurs de référence, les buts et les moyens à promouvoir pour la formation des futurs travailleurs dans le cadre scolaire. Il s'agirait de dessiner les contours d'une *nouvelle figure emblématique du travailleur* pour aujourd'hui et demain. L'archétype de l'ouvrier-technicien industriel laisserait la place à celui de *l'opérateur réfléchi*. Le modèle de l'opérateur réfléchi désigne un travailleur ou une travailleuse utilisant, par programmation, des machines en partie automatisées. Ce travailleur sera donc capable de modéliser les opérations de production, de les anticiper et de réagir aux situations complexes et imprévues, en leur appliquant un traitement de « résolution de problèmes¹¹ ». La figure de l'opérateur réfléchi apparaît valable pour les professions industrielles comme pour les professions tertiaires et concerne donc tout autant les hommes que les femmes. Cependant, la figure de l'opérateur réfléchi ne convient pas à deux grandes sortes de profession : les professions artisanales et les professions liées aux services personnels directs.

En ce qui concerne les professions artisanales, la tradition de l'enseignement technique et profes-

sionnelle offre une figure toujours pertinente, celle de *l'ouvrier-artisan*¹².

Quant aux professions de services aux personnes, il s'agirait d'élaborer une troisième figure de référence que nous proposons de nommer figure du *professionnel du service humain*. Ce modèle associe des compétences définies en termes d'efficacité et des qualités définies en termes d'humanité. Pour être efficace, le professionnel des services aux personnes devra, à l'instar de l'opérateur réfléchi, disposer des compétences requises par la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes, afin d'adapter ses actes aux situations complexes et imprévues qu'il rencontre. Quant aux qualités d'humanité, elles désignent les qualités nécessaires pour conférer à la relation client-professionnel, caractéristique de ce genre de métier, une dimension empathique et non fusionnelle.

Les compétences visées par la formation professionnelle à l'école correspondraient, dans toute la mesure du possible, à celles exigées par des professions réelles. C'est l'analyse du travail, basée sur la description de fonctions précises, qui permet de définir de tels « profils professionnels ». Cependant, les résultats de cette analyse du travail doivent encore être traités avec précaution par les acteurs de l'enseignement, tant parce que les méthodologies utilisées pour saisir le contenu des compétences liées aux diverses fonctions professionnelles sont fragiles et discutables que parce que l'objet même à appréhender (les fonctions) est très diversifié et en constante évolution.

Pour définir le contenu des programmes de formation professionnelle, appelés aujourd'hui référentiels de formation¹³, l'école doit nécessairement retraduire les profils professionnels dans son propre registre. Cette transposition s'avère indispensable pour plusieurs raisons.

D'abord, sur le plan politique, l'école doit s'interroger sur la part qui lui revient dans la poursuite d'une formation professionnelle visant l'employabilité. Cette part est à négocier avec d'autres opérateurs de formation comme les entreprises, le Forem, la Promotion sociale, etc.

Ensuite, sur un plan plus strictement pédagogique, les objectifs de formation ne se réduisent pas à la simple transposition didactique des compétences professionnelles à acquérir. En effet, la réflexion pédagogique conduit à concevoir les regroupements d'objectifs, à construire un curri-

culum de formation commun à plusieurs emplois, à viser la maîtrise de capacités cognitives et relationnelles transversales (qui ne seront finalisées dans un contexte de travail, donc traduites en compétences professionnelles, qu'en fin de parcours), etc.

Enfin, dans la mesure où les programmes préconisent des méthodologies tout autant que des objectifs de formation, le choix d'un type de démarches didactiques, plutôt que d'un autre, aura une incidence directe sur la progression dans les apprentissages.

Par conséquent, dans l'enseignement de qualification, tout isomorphisme faisant coïncider un « profil professionnel » à un « référentiel de formation » est inconcevable. De même qu'est inacceptable toute réduction de la formation professionnelle initiale à un apprentissage purement adaptatif.

D'autres missions

Si la préparation à l'employabilité est la mission essentielle de la filière scolaire de qualification, elle n'en est cependant pas le mandat unique. D'autres tâches lui incombent, dans la mesure où cette filière se situe dans un contexte de scolarité obligatoire et de service public.

L'enseignement de qualification est chargé également de former un travailleur critique. Bien entendu, les élèves de l'enseignement de qualification recevront une information minimum dans le domaine du droit du travail et seront initiés aux grands repères de l'histoire sociale des travailleurs. En outre, ils seront entraînés, à partir d'analyse de cas concrets, à prendre du recul par rapport aux technologies et aux modes d'organisation de la production et à distinguer les logiques économiques qui influencent l'organisation technique et sociale du travail.

Mais l'identité du jeune fréquentant l'enseignement de qualification ne se réduit pas à celle de futur travailleur. L'école doit aussi le préparer à d'autres rôles sociaux, celui de consommateur, celui d'homme ou de femme de loisirs, celui de citoyen. Sur tous ces plans, l'école secondaire occupe une place centrale dans la socialisation des jeunes. La scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans implique de mettre en œuvre une palette de moyens permettant de rencontrer ces diverses finalités.

En particulier, il nous semble que l'enseignement de qualification, en qualité d'enseignement secondaire à part entière, doit ouvrir les jeunes qui le fréquentent aux sciences et aux arts, dans une optique non utilitaire que nous qualifierons de formation « esthétique ». Ce qualificatif désigne une initiation scientifique et artistique basée sur *le plaisir et l'intérêt* que les jeunes pourront trouver, *ici et maintenant*, en s'appropriant une partie du patrimoine artistique et scientifique, selon un itinéraire souple et librement choisi. La formation esthétique se présenterait comme une série de propositions faites aux jeunes, parmi lesquelles ils pourraient faire un choix. Bien entendu, ces propositions et ces choix impliquent que l'enseignant joue son rôle de guide.

¹ Voir à ce sujet Grootaers D. et Tilman F., *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1962)*, Bruxelles, E.V.O., 1994 et Grootaers D., « Les filières techniques et professionnelles relues dans une perspective sociohistorique », in *Recherches sociologiques*, 1995/2, p. 43-80.

² Cet imaginaire a été porté par les représentants modernistes du monde patronal, ceux des organisations syndicales et par les représentants politiques des travailleurs. C'est ce même imaginaire qui fonde également l'enseignement technique et professionnel masculin.

³ *Les stages de formation*, Paris, Bordas, 1989.

⁴ De son côté, le Forem, second service public de formation professionnelle, conçoit des formations « sur mesure », ajustées au plus près aux besoins des employeurs.

⁵ « Apprendre à entreprendre » est le titre du rapport élaboré par IFAPLAN, dans le cadre du second programme d'Action communautaire (de la Communauté européenne) concernant le passage de l'école à la vie active. Si l'expression est utilisée pour « désigner des actions d'enseignement et de formation dont le but est d'agir sur les attitudes des jeunes de telle sorte qu'ils fassent preuve de plus d'initiative [...] dans la maîtrise de leur avenir », les moyens préconisés pour y parvenir sont, non pas les méthodes actives, comme on aurait pu le penser, mais le rapprochement avec l'entreprise et l'introduction du projet d'entreprise à l'école.

⁶ Ces initiatives sont encouragées dans le cadre des « projets d'entreprise » de la Communauté européenne, des « mini-entreprises » et des « classes-entreprises » belges, des « junior entreprises » françaises, etc.

⁷ Les références culturelles au centre de la tradition de l'enseignement technique et professionnel masculin sont présentées dans Grootaers D., « L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique: aux sources d'une identité », in *Revue des sciences de l'éducation*, Université du Québec à Montréal

⁸ Souci accru de rentabilité? Nouveaux travailleurs moins malléables parce que moins jeunes et plus scolarisés aujourd'hui qu'hier ?

⁹ Cette expression reprend le titre d'un dossier de la revue *Autrement*, n° 118, janvier 1991.

¹⁰ Voir la note 7.

¹¹ Voir Tilman F., « Vers une nouvelle culture face aux techniques », in Fouriez G. (en coll.), *Alphabétisation*

scientifique et technique, De Boeck, Bruxelles, 1994, p. 143-159.

¹² Voir la note 7.

¹³ Le référentiel de formation énumère les objectifs pédagogiques d'une formation, en exprimant ceux-ci sous la forme de compétences, autrement dit de comportements observables et/ou d'aptitudes mobilisables.