



**HAL**  
open science

# La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec.

Christian Maroy, Pierre Doray

## ► To cite this version:

Christian Maroy, Pierre Doray. La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec.. 2001. halshs-00603564

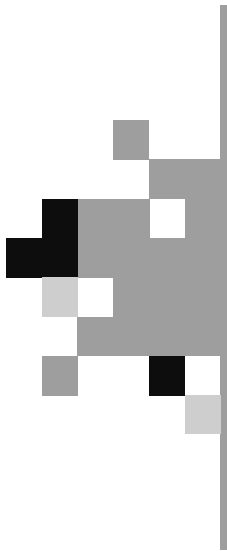
**HAL Id: halshs-00603564**

**<https://shs.hal.science/halshs-00603564>**

Submitted on 26 Jun 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



CAHIER DE RECHERCHE DU GIR-



**LA CONSTRUCTION DES RELATIONS ÉCOLES /  
ENTREPRISES**

le cas de la formation en alternance en  
Communauté Française de Belgique et au Québec

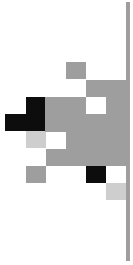
**Christian Maroy\* et Pierre Doray†**  
N° 11 ● MAI 2001 ●

\*GIRSEF, Université Catholique de Louvain, Place Montesquieu 1, Boite 14 - Louvain la Neuve.  
Tél : (32 10) 47 39 24; fax (32 10 47 24 00); courriel : maroy.christian@anso.ucl.ac.be

†Centre interuniversitaire de recherche en science et technologie, Université du Québec à Montréal,  
Case postale 8888, Succ. Centre Ville, Montréal, H3C 3P8. Tél : (514) 987-3000 # 3382; courriel :  
doray.pierre@uqam.ca



GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION  
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve



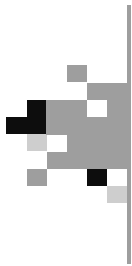
## Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

## Table des matières

Introduction	4
I. Repères Théoriques	5
II. Repères méthodologiques	11
2.1 L'objet empirique : qu'est-ce que l'alternance?	11
2.2 La pertinence de l'analyse comparative	12
2.3 Le choix des études de cas	13
III. Analyse des données	14
3.1 La signification au plan macro	14
3.2 Les modalités de l'action à distance	14
3.3 L'investissement local : les ajustements organisationnels	15
3.4 Ressorts et régimes de l'échange : la prise en compte du	16
3.4.1 Les ressorts de l'action : le jeu des contributions et rétributions	16
3.4.2 Les régimes d'échange en présence	18
IV. Conclusion : modalités diverses d'articulation et relations	20
4.1 Les différents niveaux d'action	20
4.2 Ajustements organisationnels et relations symboliques	22
Bibliographie	23



## Introduction

Au cours des dernières années, nous avons assisté dans la plupart des pays industrialisés à la mise en oeuvre de multiples modifications au sein du système scolaire, visant un rapprochement entre les institutions de formation professionnelle et le champ économique. Un travail explicite sur le contenu de l'activité éducative est réalisé afin, dit-on, d'assurer une plus grande adéquation des programmes avec les compétences utilisées en milieux de travail. Cette recherche de correspondance se révèle aussi dans l'évolution des formes des activités éducatives, qu'il s'agisse des formes de transmission pédagogiques ou des modalités de l'évaluation. L'État confie souvent l'organisation de ces articulations à de nouvelles instances ; il instaure de nouveaux mécanismes de mise en relation des deux mondes ou modifie la composition des organismes existants pour donner une plus grande place aux acteurs économiques. Toutes ces interventions attestent de l'existence d'un processus d'ensemble où se recomposent les relations entre formation et travail ou entre institutions de formation continue et entreprises (Hardy et Maroy, 1995).

Le récent gain de popularité de la formation en alternance participe bien de ce mouvement d'ensemble. Il s'agit d'une modalité de transmission pédagogique qui implique davantage les entreprises qui sont appelées à accueillir, selon des modalités d'organisation variables, des stagiaires. Pour les partisans et les promoteurs de cette formule pédagogique, elle permet de se rapprocher du système dual allemand, lui-même considéré comme une réussite en matière de formation professionnelle. (Bosh,

2000 ; Maroy, 1997). Le fait de réaliser une part de la formation en milieu de travail permettrait aux élèves de mieux connaître la « réalité » du métier. La formation serait ainsi mieux ajustée au travail. L'alternance présenterait aussi des vertus sur le plan de l'insertion professionnelle des élèves. Le stage permettrait d'améliorer l'insertion des élèves en leur fournissant une expérience pratique de travail qui pourrait servir de signal au moment de la recherche d'emploi. Le gain d'expérience et de compétence faciliterait « l'employabilité » et au-delà l'insertion. Les entreprises quant à elles amélioreraient leurs procédures de recrutement.

L'objectif de cet article est de saisir certains aspects du travail de « rapprochement » écoles-entreprises, par le biais de l'analyse d'une de ces manifestations pratiques : la formation en alternance. Pour ce faire, nous désirons examiner les pratiques concrètes et saisir le mouvement même de cette articulation, que nous considérons comme un travail social impliquant des transactions et des ajustements entre acteurs. A notre sens, l'articulation accrue ne doit pas simplement être considérée comme la résultante d'évolutions structurelles qui toucheraient de manière homogène tous les pays industrialisés ; elle prend des formes spécifiques selon le contexte social, les formes institutionnelles et les acteurs spécifiques qui le constituent. D'où le recours à la comparaison internationale pour analyser la manière dont se développent et se construisent des pratiques d'alternance en Communauté française de Belgique (CFB) et au Québec.

## I. Repères Théoriques

Au plan analytique, différentes perspectives ont abordé des relations entre économie et éducation (Doray et Maroy, 1995). Les travaux cherchant à rendre compte des pratiques actuelles de rapprochement entre les deux univers peuvent être inscrites dans trois grandes approches. Les approches structurelles voient dans les rapports économiques une des sources essentielles de structuration et de transformation du champ de l'éducation alors que la deuxième perspective s'intéresse au contenu et aux impacts des conventions utilisées afin de rapprocher les deux mondes. La troisième perspective insiste davantage sur les négociations constituantes à l'origine des pratiques de liaison entre économie et éducation. L'attention est mise sur les processus constitutifs des rapprochements.

Dans les *approches structurelles*, les rapports sociaux prégnants dans l'univers du travail et l'économique tendent à déterminer l'univers de l'éducation, sans pour autant que la relation ne soit simple, ni par ailleurs exempte d'autres influences. Les théories de la reproduction en sociologie de l'éducation en sont l'exemple paradigmatique puisqu'elles envisagent les rapports entre les deux univers comme des rapports structurels et fonctionnels (Doray et Maroy, 1995). Des travaux récents interprètent les tendances actuelles au rapprochement école / entreprise en se fondant sur une telle perspective structurelle. Néanmoins les analyses sont contradictoires puisque que les déterminants structurels favorisent tantôt le rapprochement, tantôt le maintien de la séparation école/entreprise. Pour les tenants de cette dernière position, la séparation historique de l'école et de l'entreprise et la scolarisation de la formation professionnelle sont indépassables et peu souhaitables. En effet, elles sont d'une part le résultat du développement du salariat<sup>1</sup> (Stroobant, 1993) d'autre part celui de l'industriali-

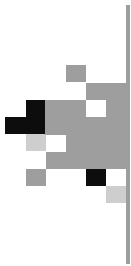
sation et du développement des sciences et des techniques<sup>2</sup> (Grootaers, 1995). Dès lors, le rapprochement école/entreprise récent est interprété comme une impasse prévisible ; il s'agit soit d'un discours idéologique adéquationniste qui refuse de voir que l'adéquation précise entre qualités requises par les emplois et qualités produites par l'école est impossible et que la séparation entre formation et emploi est consubstantielle au salariat (Stroobants, 1993; Alaluf, 1993); soit le rapprochement est conçu comme une tentative de remédier à la crise identitaire de l'enseignement technique et professionnel, comme une quête d'une nouvelle identité positive probablement vouée à l'échec (Grootaers et Tilman, 1995). Une interprétation opposée consiste à reconnaître tout à la fois la fonda-

---

s'inscrit dans une réelle communauté technique et sociale. Avec le développement d'une main-d'oeuvre "salarisée" et "à partir du moment où la main-d'oeuvre devient mobile, la formation en entreprise représente un investissement risqué pour le patron. Pourquoi dépenser du temps et de l'énergie à assurer l'apprentissage d'un ouvrier qui risque ensuite d'aller valoriser ses compétences chez un concurrent? Ainsi, n'est-il pas étonnant de voir la formation scolaire se développer parallèlement au salariat." (Stroobants, 1993, 12-13).

<sup>2</sup> L'école technique s'est substituée à l'apprentissage essentiellement en raison des nécessités des savoirs et savoir-faire requis par un univers productif de plus en plus marqué par la mécanisation, puis par l'automatisation. Grootaers souligne que les premières écoles techniques belges, qui dispensaient des cours du soir à des adultes (12 ans et plus) ayant terminé leurs études primaires, s'opposent "à la formation dans l'atelier, et donc à l'entreprise; l'instruction scientifique qu'elle apporte vient contrecarrer « la tyrannie de la routine » qui caractérise les travailleurs prisonniers des murs de l'usine" (Grootaers, 1995, 758). Parallèlement, au développement du taylorisme dans la grande industrie, se développe l'idée que les « officiers » ou les « sous-officiers » de l'industrie se doivent d'accéder à la qualification par l'accès aux savoirs scientifico-techniques, accès qui sera vecteur d'une moralisation, d'une « éducation » aux valeurs humanistes, d'où le développement d'une identité ouvrière fière fondée sur un « humanisme technique ».

<sup>1</sup> Un lien entre la scolarisation de la formation professionnelle et la montée du salariat est d'abord mis en avant. L'apprentissage sur le lieu du travail est, selon cette optique, typique d'un mode de production où prédomine l'artisanat, les corporations de métier, où la relation de travail n'est pas exclusivement définie en termes marchands mais



tion structurelle du rapprochement et son absence dans les pratiques effectives. Ainsi, loin d'être conjoncturelle, la tendance au rapprochement s'inscrit au cœur des transformations socio-économiques associées à la montée de la nouvelle économie post-fordiste qui génère (en fait, devrait le faire) une nouvelle demande de formation chez les employeurs (Brown et Lauder, 1992; Hickox et Moore, 1992). Mais l'adaptation souhaitable ou souhaitée de l'organisation scolaire ne se réalise pas dans la pratique. Bien au contraire, les réformes récentes conduisent vers des chemins fort différents. Un écart entre le souhaitable et le réalisé se creuse, qui s'expliquerait par le jeu de coalitions d'acteurs politiques ou sociaux, qui tendent à détourner les réformes de l'horizon économiquement souhaitable. Brown et Lauder envisagent justement les évolutions récentes des politiques éducatives (new vocationalism) en Grande Bretagne comme le résultat d'un travail politique et idéologique des forces sociales conservatrices.

Les *approches en termes d'analyse constitutive des conventions de rapprochement* prennent pour objet les pratiques explicites de rapprochement -par exemple, les techniques de planification et de programmation scolaire comme l'approche par compétence- pour en considérer les effets structurant sur les deux mondes. La spécificité de ces pratiques est justement d'utiliser voire de construire des systèmes de catégories (référentiels de qualifications ou de formation) jugés pertinentes pour établir des correspondances entre univers du travail et univers éducatif. Moore analyse ainsi les effets et la signification des politiques britanniques du "new vocationalism"<sup>3</sup> (Moore, 1987, 1990 et Jones et Moore, 1993) comme une nouvelle forme de régulation de la sphère éducative (perte de pouvoir des enseignants au profit d'autres groupes sociaux comme

<sup>3</sup>Il entend par là "a convenient convention for glossing a complex set of interrelated developments, ranging from the Technical and Vocational Education Initiative (TVEI), the Certificate of Prevocational Education (CPVE), the Youth Training Scheme (YTS) and the General Certificate of Secondary Education (GCSE), to more specific practices such as profiling and wider arrangements such as targeting funding, the interventions of Manpower Services Commission (MSC) within the educational system, and the National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)." (1987, 228)

les instances centrales de l'État et les employeurs) (Jones et Moore, 1993) et comme l'imposition de nouveaux "savoirs éducatifs" légitimes (educational knowledge). Moore cherche ainsi à produire une compréhension des processus de « construction of the skill »<sup>4</sup> (1990).

Tanguy poursuit une recherche analogue (Ropé et Tanguy, 1994) en soulignant combien « l'usage de l'approche par compétence » dans l'école<sup>5</sup> (Tanguy, 1994a) et dans l'entreprise (Tanguy 1994b) présentent des homologies de formes voire d'effets. Elle s'interroge aussi sur les effets et le sens d'une pédagogie qui semble accentuer le mouvement de nos sociétés vers davantage de rationalisation et d'individualisation. Rationalisation car cette « technologie intellectuelle » semble favoriser les dispositions et schèmes de pensée propres à l'acteur rationnel et calculateur. Individualisation car le discours des compétences "tend à faire valoir les différences et particularités individuelles (...) plutôt que le principe d'égalité qui sans être remis en cause, n'est plus la référence première qui donne sens au reste " (Tanguy, 1994a, p. 50). En entreprise, Tanguy souligne un autre effet : les compétences perdent leur caractère permanent pour devenir des propriétés "instables qui doivent toujours être soumises à objectivation et validation dans et hors de l'exercice du travail." (Tanguy, 1994, 221) Ainsi, les salariés doivent continuellement se soumettre à une validation permanente de leur compétence et de leur adéquation au poste.

Dans ces travaux, le rapprochement entre école et

<sup>4</sup>Le new vocationalism consacre la victoire d'une approche « techniciste » de l'éducation qui redéfinit les savoirs éducatifs légitimes en fonction d'une « idéologie de la production ». La qualification fait l'objet d'un travail de redéfinition inspiré par une approche behavioriste, réductrice et atomiste, et ce bien que la méthode se présente avec un vernis positiviste qui prétend rendre compte de la « réalité » même du travail et de l'industrie. Ainsi, la mise en oeuvre d'une « approche par compétences » conduit à des effets paradoxaux : supposée produire une représentation « juste » du travail, l'usage de la méthode de définition des compétences à acquérir conduirait à une représentation désincarnée et décontextualisée des compétences au travail.

<sup>5</sup>Dans ses différentes composantes comme la formation générale, technique et professionnelle.



entreprise est clairement reconnu comme l'objet d'un travail social qui conduit à la mise en place de ce que nous pouvons appeler de nouvelles conventions<sup>6</sup> structurant les institutions et les espaces de qualification et de mobilité dans l'entreprise. A terme, si elles se stabilisent et se diffusent, ces conventions pourront devenir les médiations essentielles par lesquelles une relation est établie entre l'éducation et le travail. L'objet essentiel est donc de mettre au jour les logiques constitutives de méthodologies, d'outils, de mots-clés servant à redéfinir les programmes scolaires ou la gestion de l'emploi dans l'entreprise. Il s'agit surtout d'en dégager les effets problématiques voire négatifs dans les deux univers.

Les *approches en termes de négociations constitutives* déplacent quelque peu l'objet d'analyse en mettant l'accent sur les relations sociales à l'oeuvre dans des pratiques de rapprochement. Elles tiennent compte<sup>7</sup> des conventions et de leurs effets mais leur spécificité réside plutôt dans l'attention portée aux processus même de construction des relations entre deux univers qui ont connu un procès historique de différenciation. L'objet devient le travail social réalisé par les acteurs afin de créer, mobiliser et stabiliser des formes ou des conventions qui établissent des correspondances ou des passerelles entre les deux univers<sup>8</sup>. La visée de l'a-

analyse est bien la saisie de la dynamique de construction des liaisons dans leur morphologie et leur portée<sup>9</sup>.

Afin de présenter la démarche qui sera par la suite la nôtre, nous allons illustrer succinctement les principaux traits de cette approche. Les propriétés des conventions établies et mises en oeuvre afin de rapprocher l'univers du travail de celui de l'économie ne sont pas données mais résultent des négociations et des transactions réalisées entre les acteurs, comme l'ont souligné plusieurs travaux antérieurs. L'élaboration d'une intervention comme la formalisation d'une politique d'enseignement et sa mise en oeuvre nécessite un travail d'interprétation qui en fixera les différentes balises ou qui assurera l'adaptation locale de balises générales préalablement précisées. Ainsi, Maroy (1989) a déjà souligné combien la construction d'un programme de formation professionnelle est tributaire des négociations entre les acteurs institutionnels contrôlant le pilotage d'une institution de formation. Agulhon, Poloni et Tanguy (1988) signalent les différences de conception des programmes que des enseignants de formation professionnelle entretiennent selon leur trajectoire professionnelle. Une problématique analogue est aussi présente dans le champs de la formation continue (Aballéa, 1986; Brochier, 1991),

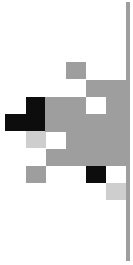
<sup>6</sup>Par convention, il faut entendre tous cadres institutionnels (formel ou routinier) que les acteurs reconnaissent comme justes. A ce titre, il s'agit d'un cadre de référence ou d'un modèle d'accord qui assurent les échanges entre les personnes et qui permet la coordination entre elles. A ce titre, les conventions sont aussi des cadres dans lesquels il est possible de poser et de résoudre des conflits. Une méthodologie de planification est bien un cadre qui introduit des modalités d'action attendues entre les personnes et les choses. Ce cadre est le fait d'une reconnaissance de la part de différents acteurs. Elle est aussi un outil qui canalise (ou peut le faire) les tensions et les conflits.

<sup>7</sup>En un sens, elles sont le prolongement en amont des études d'impacts. En effet, il faut considérer que l'analyse des processus de construction du rapprochement ne peut faire abstraction de l'analyse constitutive des conventions, dont plusieurs peuvent être considérées comme des technologies sociales dans lesquelles sont incorporées des logiques d'action. L'analyse constitutive permet de dégager ces logiques.

<sup>8</sup>A ce propos, Verdier signale que l'analyse des transformations récentes et actuelles de la formation professionnelle exige d'entrer dans la boîte noire et d'analyser les processus de décisions, ce qui nécessite de "s'intéresser aux configurations d'acteurs lesquels, à des degrés divers, participent à la décision, aux référents qui contribuent à orienter leurs demandes, arguments et pratiques, enfin aux outils et procédures sur lesquels ces acteurs s'appuient." (Verdier, 1995, 3)

<sup>9</sup>L'analyse ne cherche pas à légitimer ces actions ou projets, pas plus qu'elle ne vise à contester les liaisons proposées par certains acteurs : elle en prend acte. Elle ne poursuit donc pas de visées adéquationnistes mais cherche à rendre compte de leur formalisation et de leur institutionnalisation dans des conventions et des pratiques. L'analyse ne cherche pas à légitimer ces actions ou projets, pas plus qu'elle ne vise à contester les liaisons proposées par certains acteurs : elle en prend acte. L'analyse ne poursuit donc pas de visées adéquationnistes mais cherche à rendre compte de leur formalisation et de leur institutionnalisation dans des conventions et des pratiques.





ou celui de l'analyse des politiques de l'emploi (Bessy et al., 1995) alors que l'influence des milieux locaux sur la conception des pratiques est soulignée. Ces contributions concordent en insistant sur le travail social de construction des liens qui comporte une forte dose d'interprétation liée largement aux modèles culturels présents chez les individus et aux lectures différenciées des réalités locales. C'est pourquoi la mise en oeuvre du rapprochement entre établissements scolaires et entreprises prend fréquemment la forme de controverses dans lesquelles des diagnostics et des solutions sont discutés et disputés. Il n'est donc pas possible de considérer les offres de formation comme de simples décalques de besoins saisis dans l'univers économique. Les arrangements sont souvent des compromis construits au cours de négociations et de transactions<sup>10</sup> mobilisant des prises de position divergentes. Il convient donc d'identifier les différents objets par lesquels s'opèrent des liaisons, de montrer les négociations et transactions qu'elles suscitent, de saisir les significations prêtées à ces objets par des acteurs aux systèmes de sens et de justification différents, d'être enfin attentif à la pluralité des niveaux d'action et de construction de la relation.

Parmi les objets du travail social, nous retrouvons, au premier chef, les savoirs qui sont présents tant dans le monde économique (qualifications et compétences) qu'au sein de l'appareil éducatif (objet explicite de la planification de l'éducation). Le jeu de la détermination des savoirs pertinents et légitimes conduit à englober un ensemble plus large d'outils et de pratiques comme la planification de l'éducation. Doray et Turcot (1991) qui ont analysé

---

<sup>10</sup>La notion de négociation fait plutôt référence aux négociations explicites ou formelles entre acteurs comme il peut en exister dans les instances multipartites de planification ou de gestion des ressources éducatives. Les transactions font davantage référence à des ententes diffuses qui ne sont pas nécessairement explicitement posées par les acteurs. Ainsi, consensus ou convergence de vue, négociation et transactions seraient trois formes de construction des rapprochements. Une quatrième forme existe, l'imposition d'un point de vue.

la fabrication d'un programme de formation professionnelle comme processus de traduction, soulignent que la sélection des contenus apparaît alors comme des opérations d'enrôlement d'acteurs oeuvrant dans le champ scolaire comme dans celui du travail. L'analyse signale aussi comment les acteurs doivent composer avec les cadres institutionnels et les approches pédagogiques qui régissent la construction des programmes au sein des systèmes bureaucratiques d'éducation. De ce fait, les formes organisationnelles des établissements scolaires, les modes de fonctionnement, les mécanismes, la création d'instances de gestion des coopérations entre entreprises et écoles ainsi que les formes de transmission pédagogique ou les conventions relatives au champ du travail (modalités d'inscription des individus dans les emplois tout comme celles fixant les conditions d'exercice du travail<sup>11</sup>) sont autant d'éléments que des acteurs peuvent mobiliser dans leur travail de mise en correspondance.

Précisons alors davantage les principales dimensions analytiques qui seront les nôtres pour comprendre, dans le cas des formations en alternance, les modes de liaison entre les acteurs de l'école et de l'entreprise. Une première dimension de l'analyse se centre sur les divers *ajustements organisationnels* ou *institutionnels* qui servent à forger les rapprochements mais qui peuvent aussi en freiner la réalisation. Globalement, les ajustements peuvent porter sur plusieurs types de convention : usage et organisation des temps sociaux, règles institutionnelles ou dispositifs organisationnels parti-

---

<sup>11</sup>Cette idée est aussi présente dans les analyses qui, comme celle de Paradeise (1984) concernant les marchés fermés, cherchent à saisir les processus de construction des conventions de travail. L'article synthèse de Feutrie et Verdier (1992) sur les formations qualifiantes en entreprise met justement en évidence ce travail d'ajustement qui tisse des liens ou des équivalences entre des niveaux de diplômes et des niveaux d'emplois, ce qui est une caractéristique centrale des marchés fermés. Notons que l'élaboration de nos repères théoriques doit beaucoup à des travaux de recherche qui sans théoriser directement ou explicitement la question du rapprochement entre économie et éducation, ont examiné la mise en oeuvre de pratiques de mise en relation des deux univers.

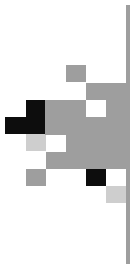
culiers. Leur analyse consiste à examiner les processus par lesquels diverses modalités intra-organisationnelles ou inter-organisationnelles sont fixées. En effet, la construction de relations peut conduire à des modifications à l'intérieur des organisations impliquées. Ainsi, le développement de formations en alternance peut conduire les institutions scolaires à modifier différentes conventions internes de fonctionnement. Par exemple, le rythme des études peut être changé afin d'introduire une session d'étude au cours de l'été. Des modifications analogues peuvent être réalisées dans les entreprises. En d'autres mots, l'établissement de relations entre deux mondes oblige ou, à tout le moins, peut obliger à modifier des formes organisationnelles ou des modes de fonctionnement internes aux institutions scolaires ou des entreprises. Dans ce cas nous dirons qu'il s'agit d'ajustements intra-organisationnels. Les ajustements sont inter-institutionnels quand il s'agit de mettre en place des instances ou, plus largement, des conventions de régulation des relations entre les deux univers.

Une deuxième dimension analytique consiste à analyser les *ressorts de l'échange*, qui sous-tendent les ajustements inventoriés. Pour dégager les conditions dans lesquelles la coordination se construit et comprendre ce qui a pu « motiver » les entités organisationnelles à procéder aux ajustements jugés nécessaires, il s'agit d'analyser les positions objectives (ressources, dépendance mutuelle, contraintes, ...) des acteurs et de dresser le bilan des contributions et rétributions de chacune des entités. Cette lecture -inspirée de la sociologie des organisations (Pfeffer et Salancik, 1978) - suppose que les acteurs de chacune des organisations s'engagent dans la coordination lorsqu'elle est avantageuse au moins relativement et repose sur des présupposés de rationalité des choix, d'une relative stabilité des préférences et ressources des acteurs.

Une telle lecture de l'implication des acteurs n'est toutefois pas suffisante. Il faut la compléter en montrant - troisième dimension analytique - que l'échange peut s'inscrire dans des formes de coordination de nature différente et reposer sur des principes variés de justification selon les acteurs ou les cas étudiés. A cet effet, il faut complexifier deux lectures possibles de l'échange : n'y voir que l'ac-

tualisation d'un point de vue a priori commun à tous les participants (collaboration dite communautaire) ou une rencontre totalement négociée rationnellement, sur base d'intérêts différents (collaboration dite stratégique ou intéressée). Les projets peuvent reposer sur des situations mixtes, des rencontres partielles d'intérêts et de valeurs sur un fond de méfiance réciproque où les accords sont peu ou prou des compromis de coexistence (Remy, 1992), ce que souligne Monaco (1993) à propos de la formation en alternance. L'analyse des rapprochements et des coopérations entre acteurs éducatifs et économiques repose alors au-delà de l'analyse « utilitariste » des contributions et rétributions, sur l'identification des divers principes de justification sur lesquels l'engagement des acteurs prend appui. Il s'agit aussi d'analyser les principes des oppositions que de tels projets peuvent susciter. Mais encore faut-il qualifier les différents registres possibles de l'engagement de chacun. Les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) sur les différents registres de justification nous sont utiles car ils permettent de dégager les différentes orientations normatives de l'action. En effet, Boltanski et Thevenot ont montré que les acteurs pouvaient chercher diverses formes d'accord sur la justice des situations en se référant à plusieurs principes ou registres de justification et au delà à plusieurs « mondes » : domestique, civique, industriel, marchand, inspiré, et du renom. Ces registres peuvent être pris comme points de repères pour qualifier la nature des échanges observés entre les écoles et les entreprises. La combinaison de formes de coordination dans lesquels les acteurs s'engagent peut se révéler différente selon les cas. Selon ces combinaisons, la nature, les modalités, l'intensité de la relation entre école et entreprise varient; nous caractériserons ces combinaisons comme *des régimes d'échange* particuliers.

En outre, nous posons l'hypothèse que la construction des relations *peut* conduire à des changements dans les définitions de soi, dans les représentations des partenaires (école ou entreprise) et favoriser dès lors des inflexions des relations elles-mêmes, qu'il s'agisse de relations professeurs/entrepreneurs ou professeurs/élèves. Pour les distinguer des ajustements organisationnels, nous qualifierons ces processus de symboliques. Nous entendons donc par symbolique, la façon dont des



acteurs greffent un engagement affectif (ou subjectif) sur un système de sens et de représentations. Le processus de construction de relations entre les acteurs les engage ainsi sur le plan symbolique lorsqu'il conduit à des transformations sur le plan des identités et de la qualification des relations entre acteurs, conduisant ainsi à une modification de la perception de la balance des contributions et rétributions. Autrement dit, pour dépasser la lecture purement « utilitariste » des relations d'échange entre organisations et acteurs, il faut aussi prendre en considération les systèmes de sens et de valeurs qui structurent et mobilisent les acteurs des écoles comme par ailleurs ceux des entreprises partenaires.

Une dernière dimension analytique nous semble importante : l'existence de différents niveaux d'action et leurs articulations (Tanguy, 1991; Bessy et al., 1995; Aballéa, 1986; Agulhon, 1997). Nous distinguons trois paliers différents. Le premier est le palier institutionnel. Il recouvre pour l'essentiel l'univers des règles et des cadres qui régissent le fonctionnement des champs ou des univers sociaux. Une particularité de ce palier est l'action à distance, les règles et les cadres fixés ici s'appliquant à un ensemble d'établissements ou à plusieurs acteurs<sup>12</sup>. Ce palier recouvre l'univers des politiques au sens classique du terme comme celui des théories ou régimes pédagogiques. Mais encore, faut-il être attentif aux modes d'appropriation des règles nationales et à la modification des règles existantes ou à la création de nouvelles règles locales, ce qui implique les autres paliers. Le palier organisationnel pose l'enjeu du fonctionnement administratif des établissements (école, collège, établissement industriel ou entreprise, etc.) et de son influence sur le développement des articulations en-

<sup>12</sup>C'est aussi bien le cas des cadres pédagogiques qui gèrent les programmes de formation que des conditions minimales de travail, des programmes de financement des reconversions industrielles ou des prescriptions fiscales.

tre les deux univers. Étant des lieux formels de décision et des lieux d'appropriation des formes institutionnelles, il constitue un espace de négociations. Le palier opérationnel s'intéresse aux modalités de gestion et de fonctionnement des expériences ou des projets dans la quotidienneté.

\* \*  
\*

Notre propos général est donc de comprendre comment se produit (ou non) un processus d'articulation accrue entre l'univers scolaire et l'univers économique. De ce fait, nous privilégierons largement la troisième approche pour penser le changement. En effet, les premières approches impliquent une théorie implicite du changement qui arrêtent d'emblée l'interrogation. L'analyse structurelle hiérarchise les variables "objectives" jugées les plus décisives dans l'explication et place au second rang diverses variables souvent de nature symbolique ou relatives à l'action des individus. Surtout, au regard des deux autres approches, elle tend à réifier ces variables, rendant dès lors difficilement pensable toute autre forme de changement que "structurel" : celui qui porte précisément sur les variables jugées décisives : rapport de production, formes industrielles de production, etc. De ce fait, la réalité et la perdurance du « rapprochement école-entreprise » sont jugés à l'aune de l'état de ces variables objectives, qui seules peuvent rendre compte de la réalité des changements supposés. L'intérêt des deux autres approches est justement de souligner le rôle structurant des formes matérielles et/ou symboliques qui peuvent se stabiliser sans qu'elles ne puissent être considérées de façon définitive comme les variables décisives dans l'explication. Ces formes demandent non seulement à être créées par l'action sociale mais aussi à être sans cesse réactivées. De ce fait, on ne peut comprendre les transformations en cours dans les relations école/entreprise sans analyser les processus, les séquences d'action ou les chaînes d'interdépendance qui contribuent à

faire tenir ou déstabiliser les formes existantes, ou à l'inverse à faire advenir de nouvelles formes. L'approche en terme de négociation constituante nous semble donc s'imposer comme modèle d'analyse dans la mesure où elle vise les processus et les médiations par lesquelles une forme sociale tend à se recomposer. Elle thématise les chaînes d'action et d'interdépendance nécessaire au processus d'innovation ou d'invention sociale. Cette focalisation sur l'analyse des acteurs, sur les séquences concrètes d'action, de transactions conduisant à la stabilisation de nouvelles conventions est évidemment complémentaire par rapport aux objets privilégiés dans la seconde approche : analyse des

logiques constitutives des outils et méthodologies mobilisés dans les politiques de rapprochement, analyse de leurs effets sociaux tendanciel<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup>Les travaux de L. Tanguy cherchent d'ailleurs explicitement à combiner ces différentes questions d'analyse, même si il nous semble que les processus d'appropriation des méthodologies par les acteurs et dans une moindre mesure leur genèse sociale sont davantage des objectifs programmatiques dans sa recherche que des résultats effectifs. A l'inverse, notre approche développera moins, en raisons de limites matérielles, l'analyse constitutive des outils locaux du rapprochement.

## II. Repères méthodologiques

Notre hypothèse de départ pose une tendance à l'articulation accrue entre éducation et économie dans différentes sociétés industrielles. Notre objectif est de comprendre le processus d'institutionnalisation de cette tendance dans deux sociétés distinctes - la Communauté française de Belgique<sup>14</sup> (CFB) et le Québec - dans une de ses manifestations récentes, le développement de formations en alternance. La recherche comporte deux volets. Le premier examine comment les objectifs de rapprochement formation/travail sont progressivement institutionnalisés dans des politiques de développement de la formation professionnelle. Le second, objet du présent texte, vise à saisir le processus de construction des relations entre acteurs éducatifs et productifs, au sein d'expériences concrètes de formation en alternance menées au sein du système scolaire.

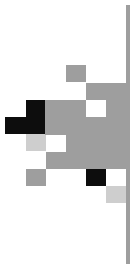
---

<sup>14</sup>La Communauté française de Belgique est un des niveaux du pouvoir exécutif en Belgique qui exerce ces compétences sur la population d'expression francophone. Ce niveau de pouvoir comprend dans ses compétences le système d'éducation.

### 2.1 L'OBJET EMPIRIQUE : QU'EST-CE QUE L'ALTERNANCE?

Étant donné nos objectifs, il nous fallait repérer des pratiques qui nous permettent la réalisation d'une telle étude. L'analyse des discours publics et des politiques éducatives dans les deux sociétés suggérait la mise en oeuvre de conventions de rapprochement différentes. Il nous fallait donc trouver une convention associée à la volonté politique de rapprochement et qui avait fait l'objet d'une certaine institutionnalisation dans les deux sociétés afin de pouvoir analyser ce processus. Les pratiques de formation en alternance sont apparues comme une pratique commune dans les deux sociétés, même si leur développement ne prenait pas toujours des voies identiques.

Une première difficulté fut de définir ce que nous allons considérer de part et d'autre comme partie prenante de l'objet spécifique d'étude, alors même que la première investigation conduit à constater que la notion d'alternance est polysémique, favorisant ainsi une flexibilité interprétative entre les sociétés. Même s'il existe un dénominateur commun



très général à différentes définitions de l'alternance -la formation en alternance est un cursus de formation qui implique pour les élèves ou les étudiants des apprentissages à l'école et en entreprise selon des modalités de gestion du temps différentes- des pratiques différentes quant à l'usage du temps ou aux modalités organisationnelles sont qualifiées d'alternance. À l'inverse des pratiques similaires sont parfois dénommées différemment.

En effet, les acteurs des deux sociétés ne définissent pas de la même manière ce qu'ils considèrent comme de l'alternance. Ainsi, au Québec, l'apprentissage est clairement dissocié des expériences d'alternance qui supposent "une formation qui se déroule de manière itérative, dans l'institution scolaire et en entreprise"<sup>15</sup>. Par contre en CFB, ce qui est considéré comme de l'alternance peut relever de l'apprentissage. En effet, l'alternance est définie d'abord à partir du principe générique évoqué plus haut (séquence scolaire/séquence au travail) ; mais de surcroît, on constate que les formes de transmission et dispositifs institutionnels repris sous cette étiquette (Centres d'enseignement et de formation en alternance, Charte de la formation en alternance, Apprentissage industriel, Apprentissage des classes moyennes) ont tous fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle par des acteurs collectifs non seulement du monde éducatif, mais aussi les "interlocuteurs sociaux" et l'Etat. Ces reconnaissances négociées conduit à mettre en évidence le fait que c'est le caractère novateur des formules qui se révèle dans les deux sociétés; les stages n'ont jamais du franchir ces "épreuves" de reconnaissance et ne sont dès lors pas reconnus comme de l'alternance. Ainsi, nous avons choisi d'étudier des pratiques qui correspondent à deux critères. Il s'agit d'expériences pédagogiques qui mettent en jeu des séquences éducatives en entreprise et des séquences en institution scolaire. Ces expériences, nouvelles ou anciennes, sont perçues comme "novatrices" par les acteurs en ce sens qu'elles sont perçues comme des infléchissements significatifs par rapport à la forme scolaire qui régit la formation professionnelle<sup>16</sup>.

<sup>15</sup>Telle qu'elle est présente dans les définitions du programme fédéral canadien "Alternance travail -études".

<sup>16</sup>La forme scolaire peut être ramenée à quelques traits principaux : l'apprentissage se déroule dans un temps et un lieu spécifique, porte sur des contenus préalablement sélectionnés et organisés sur le plan didactique, implique

## 2.2 LA PERTINENCE DE L'ANALYSE COMPARATIVE

La comparaison internationale nous est apparue une excellente méthode pour saisir la dynamique de construction des liens par la prise de distance par rapport aux institutions locales et nationales qu'elle oblige. Au plan analytique, elle oblige à relativiser les politiques éducatives nationales et à confronter leur mise en oeuvre selon des modalités organisationnelles différentes. En d'autres mots, les vertus heuristiques de la comparaison internationale s'appliquent particulièrement à notre propos qui cherche à saisir la construction de relations entre champs sociaux tant d'un point de vue des politiques éducatives que des expériences locales.

Notre approche s'inspire de manière générale de l'approche "sociétale" initiée par Maurice, Sellier, et Silvestre (1982), car, selon cette approche, il ne faut pas limiter la comparaison à des variables strictement comparables, mais porter aussi l'attention aux différences de réalités présentes qui doivent être situées dans une cohérence sociétale. Il s'agit par exemple de s'interroger sur des faits sociaux (éducatifs, productifs) a priori tout à fait différents d'une société à l'autre, ou de prendre conscience que des faits apparemment identiques ont des significations ou des contenus en fait différents. Au-delà de cette orientation générale, la méthodologie de notre recherche se spécifie selon le niveau d'analyse<sup>17</sup>.

des rapports sociaux définis en termes exclusivement pédagogiques (voir Vincent, 1991). De ce fait, nous n'avons pas pris en considération des formes de transmission pédagogique qui bien qu'impliquant les entreprises et les institutions d'enseignement ne revêtaient pas le caractère novateur et n'étaient pas directement associés à la recherche de rapprochement. Ainsi, nous avons évacué les "stages" qui sont développés dans de nombreux programmes de formation technique et professionnel des deux sociétés, car ils ne sont en rien considérés comme des pratiques induisant une remise en question des formes scolaires de transmission.

<sup>17</sup> Sur le plan "macro" de l'analyse, nous avons repéré le travail institutionnel de développement de l'alternance par une analyse des documents pertinents, de statistiques descriptives, de synthèse des recherches existantes. Il s'agit en outre de reconstituer la genèse institutionnelle



## 2.3 LE CHOIX DES ÉTUDES DE CAS

Notre analyse s'appuie sur quatre études de cas, deux au Québec et deux en Communauté française de Belgique. Après avoir comparé l'organisation des deux systèmes scolaires et analysé le développement de l'alternance dans les deux sociétés, nous avons choisi des expériences dans des cursus dont l'accès exigeait le même nombre d'années de scolarité. De fait, les expériences concernées se situent à la fin du secondaire en Belgique et au niveau collégial au Québec. Les expériences furent choisies dans des programmes ouvrant des secteurs industriels similaires : travail de bureau et bureautique d'une part et métiers de l'électronique d'autre part.

Au Québec, une première expérience analysée fut celle réalisée dans un programme de formation en technique de génie électronique (Fleuve), la seconde est celle réalisée dans un programme de formation en technique de bureautique (Forêt). En Communauté française de Belgique, nous avons analysé une expérience dans une formation en robotique (Plaine) et une autre dans le cadre d'une formation d'employés de bureau (Centre Ville)<sup>18</sup>. La collecte de données pour les études de cas est

basée sur des interviews semi-directives des directions des écoles, des professeurs, des jeunes en alternance, des responsables et tuteurs des entreprises. En outre, ces données sont croisées avec tous les documents disponibles utilisés par les acteurs pour mettre en place l'alternance (référentiel d'activité ; grille d'évaluation du jeune etc.). Le matériau recueilli a été soumis à une grille d'analyse dérivée de notre problématique, centrée sur la mise en évidence des ajustements organisationnels et processus symboliques à l'œuvre dans la collaboration. Ces deux grands axes analytiques ont été observés à partir de la description de plusieurs dimensions concrètes de la coopération : modalités de prise de contact et d'enrôlement des entreprises, modalités d'organisation du calendrier, sélection des élèves pour les stages, définition du contenu du stage, modalités de suivi et d'évaluation du stage, enfin dans les ajustements pédagogiques ou organisationnels internes à l'école ou à l'entreprise. La définition des objectifs et bénéfices attendus de l'alternance, la définition de soi (comme professeur ou comme tuteur), la représentation du rôle des partenaires, les objets de débat ou de négociation dans la construction de la coopération ont servi de base pour analyser le travail symbolique et les régimes d'échange.

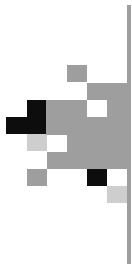
---

des politiques d'alternance; enfin, par des interviews de témoins privilégiés, l'analyse de prises de position publiques de reconstituer la configuration des acteurs collectifs porteurs ou détracteurs de l'alternance dans les deux sociétés. Sur le plan "micro", notre approche procède de comparaison d'études de cas dans les deux sociétés. (voir 3.3)

<sup>18</sup> Dans les faits, la comparaison des curriculum est toujours difficile car il s'agit de se demander si les formations sont équivalentes au plan académique malgré les différences dans les structures des systèmes éducatifs et si elles conduisent à des emplois similaires, en sachant que l'organisation du travail est aussi différente dans différentes sociétés. Dans les fait, les deux formations en

---

électronique sont relativement proches dans les deux sociétés. Par contre, la distance est plus grande dans le cas des employés de bureau. Il convient de signaler qu'en CFB, les expériences d'alternance analysées s'inscrivent dans un des dispositifs institutionnels au travers desquels l'alternance est promue - un dispositif désigné sous le vocable « charte de la formation en alternance » ; ce dispositif ne constitue pas le principal vecteur institutionnel du développement de la formation en alternance ; il fut choisi pour rendre les expériences comparables avec celles du Québec. Les analyses développées ci-après ne peuvent donc pas être généralisées, sans examen, à l'ensemble de la Belgique francophone.



## III. Analyse des données

### 3.1 LA SIGNIFICATION AU PLAN MACRO

Les deux systèmes éducatifs ont plusieurs points communs : ils ont connu, selon des modalités diverses, des processus de scolarisation de la formation professionnelle, de dévalorisation de cette dernière (accès par l'échec scolaire) et de distanciation par rapport au champ économique. L'alternance participe d'un mouvement explicite de rapprochement entre le champ scolaire et le champ économique afin d'assurer la valorisation (ou la revalorisation) de la formation professionnelle. En CFB, le développement de l'alternance se comprend par l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans (1983) et le souci de moduler la loi face à un public jugé « réfractaire » à la norme scolaire : de nombreux dispositifs institutionnels « de scolarité à temps partiel » ont ainsi vu le jour. (Maroy et Fusulier, 1998). Par la suite, le dispositif de la « charte de la formation en alternance » a été développé pour améliorer la formation professionnelle des jeunes scolairement plus performants, inscrits dans l'enseignement « à temps plein ». A la différence des premiers, l'alternance est ici favorisée sous statut « scolaire d'élève ». Au Québec, l'alternance a une double signification : elle est, par les acteurs de l'enseignement professionnel, un moyen d'adapter la formation professionnelle à des publics en difficulté et elle est, pour les acteurs de l'enseignement technique, un outil de transmission pédagogique plus efficace.

### 3.2 LES MODALITÉS DE L'ACTION À DISTANCE

Valorisé par les instances de planification des systèmes scolaires respectifs, le développement de l'alternance s'est réalisé par différentes actions à distance menées en direction des institutions locales. En CFB, l'élément le plus frappant est l'hétérogénéité institutionnelle puisque les établissements

scolaires peuvent recourir à plusieurs cadrages institutionnels pour développer l'alternance. De plus, ces dispositifs laissent une autonomie locale forte, variable selon les réseaux de formation existants ou les « pouvoirs organisateurs »<sup>19</sup>. Néanmoins, dans le cas des expériences analysées inscrites dans le cadre de la « Charte », l'action à distance est plus forte et la prescription plus visible en particulier sur les modalités pédagogiques (statut d'élève, nécessité d'un référentiel de capacités à apprendre au cours du stage en entreprise, d'un tuteur en entreprise). Enfin, quelque soit la forme institutionnelle, le développement de l'alternance repose sur les initiatives volontaires des acteurs scolaires locaux ; il n'y a aucune obligation de recourir à l'alternance. Au Québec, l'action gouvernementale a joué sur différents tableaux. L'incitation et le volontarisme est inscrit dans d'un programme fédéral de financement du démarrage d'expériences locales d'alternance, programme qui définit plusieurs prescriptions que les acteurs locaux doivent suivre (ex. : statut des étudiants et organisation temporelle de la formation). Le ministère de l'Éducation diffuse des informations méthodologiques fixant des manières de faire et a reconnu la formule par son inscription progressive dans des politiques éducatives québécoises. Le MEQ assure depuis peu le financement des expériences. Tant en Belgique qu'au Québec, les actions s'adressent donc avant tout aux acteurs scolaires : ce sont eux qui doivent se mobiliser sur une base volontaire et ont la responsabilité de trouver les entreprises participantes.

<sup>19</sup> En Belgique, la constitution prévoit « une liberté d'enseignement » ; bien que l'Etat finance et régle l'ensemble des initiatives d'enseignement, celles-ci peuvent provenir de « pouvoirs organisateurs » privés qui sont subventionnés par l'Etat. Coexistent ainsi en Belgique des « réseaux » différents (donc trois principaux celui de l'Etat, de l'enseignement libre catholique, et celui organisé par les provinces ou municipalités). Ces réseaux ont une large latitude en matière de définition des curricula et de la pédagogie, même s'il existe des régulations centrales.



### 3.3 L'INVESTISSEMENT LOCAL : LES AJUSTEMENTS ORGANISATIONNELS

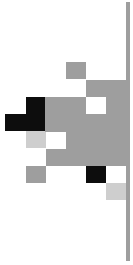
La mise en oeuvre du rapprochement est largement réalisée au niveau local par un travail d'ajustement qui se donne à voir dans les modalités de prise de contact et d' enrôlement des entreprises, les modalités d'organisation du calendrier, la sélection des élèves pour les stages, la définition du contenu du stage, les modalités de suivi et d'évaluation du stage, enfin dans les ajustements pédagogiques ou organisationnels internes à l'école ou à l'entreprise. Les ajustements sont donc à la fois de nature inter-organisationnelle ou intra-organisationnelle. L'analyse permet d'abord de constater que le travail social de construction est relativement peu développé, tant dans les cas belges que québécois. Il est par ailleurs asymétrique : les ajustements organisationnels sont plus nombreux dans les institutions scolaires que dans les entreprises. Ceci s'explique par la dépendance des établissements vis-à-vis des entreprises. En effet, les professeurs formulent peu d'exigences aux entreprises de peur d'un refus de participation de leur part parce que le processus d'accueil serait trop complexe. Mais il faut aussi dire que les enseignants ne recherchent pas nécessairement des ajustements à tout prix car ils visent une socialisation des jeunes à l'entreprise telle qu'elle existe. Il ne s'agit donc pas de chercher à modifier l'organisation industrielle.

L'ajustement le plus important réside au Québec dans la mise au point (plus ou moins formalisée selon les entreprises) d'une séquence de travail avec progression des tâches simples à des tâches complexes (reconnaissance du fait que le stagiaire n'est pas un diplômé). L'apprentissage repose donc largement sur une formation sur le tas. Un des cas belges tranche cependant par sa recherche d'une alternance plus « intégrative » (Lycée de la Plaine) qui implique des ajustements de l'entreprise mais en marge de son processus de production proprement dit. L'asymétrie se révèle aussi dans les déplacements d'acteurs : pour l'essentiel, ils s'opèrent de l'école vers l'entreprise. Ces mouvements soulignent de façon métonymique que l'ajustement s'opère pour s'adapter à l'entreprise, sans que cette dernière ne se sente tenue de s'a-

juster pour renforcer son potentiel formateur. Ainsi, dans les deux sociétés, on assiste au maintien de la division du travail entre les deux institutions. L'école conserve sa mission de formation technique de base de l'étudiant et de socialisation aux contraintes du marché du travail. Le stage est conçu comme moment d'application et de validation de connaissances acquises et de socialisation professionnelle en situation réelle.

Il existe aussi des spécificités en partie liées aux prescriptions institutionnelles. Elles impliquent au Québec que les stagiaires deviennent des salariés de l'entreprise alors qu'ils restent des élèves en CFB; dès lors les stagiaires sont accueillis, au Québec, comme on accueille des nouveaux salariés et les dispositifs d'accueil pour ces derniers sont directement utilisés dans de nombreuses entreprises. L'insertion du jeune dans les firmes s'inscrit dans une logique de gestion d'un recrutement à long terme ou comme volant temporaire de main-d'œuvre. Par contre en Belgique, le statut d'élève s'accompagne d'autres prescrits soulignant la visée éducative du stage : la construction d'un référentiel de formation, la présence d'un tuteur en entreprise. Au Québec, le statut salarié du jeune, la présence d'un superviseur de stage et l'organisation du cursus de formation tiennent également des prescriptions du programme de subvention. D'autres différences sont liées aux registres de justification et de coordination dans lesquels s'inscrivent les ajustements évoqués : les expériences québécoises s'inscrivent davantage dans une logique de service aux entreprises alors que les expériences belges jouent plus sur une logique domestique ou industrielle. S'agit-il là de traits extrapolables de façon plus générale aux sociétés concernées, l'hypothèse peut au moins être formulée.

Les prescrits institutionnels sont utilisés de façon très variable selon les spécificités locales des expériences. les ajustements sont d'autant plus forts dans les écoles que le projet devient central pour la direction de l'établissement : à ce sujet, on peut situer aux deux extrêmes d'un continuum, d'une part Plaine, d'autre part Fleuve. Le collège de la Plaine se distingue car l'investissement organisationnel et pédagogique interne à l'école est plus important, les ajustements demandés aux entreprises le sont aussi. Simultanément, le service que



l'école rend à la firme est nettement plus important (résolution de problèmes techniques ou réalisation d'un projet directement intégrable dans le procès de production). Ceci laisse penser que les ajustements sont plus élevés lorsqu'il y a visée de mise en place d'une « alternance intégrative ». Le collège du Fleuve se distingue aussi par le travail du coordinateur qui fait l'objet de plusieurs procès d'accusation. Ce dernier qualifie lui-même l'approche adoptée de « cow-boy », car il n'y pas suffisamment de ressources mises dans la mise en oeuvre : lui-même n'est pas à temps plein, le collège aurait déposé le projet pour des questions essentiellement instrumentales (apport financier), les étudiants et les professeurs jugent que le travail de coordination est réalisé de manière inadéquate (ex.: les visites de stages ne sont pas réalisées, il n'y a pas assez de stages de trouver pour le nombre d'étudiants, il n'y a pas ou peu de suivi après les stages).

### **3.4 RESSORTS ET RÉGIMES DE L'ÉCHANGE : LA PRISE EN COMPTE DU SYMBOLIQUE.**

En général, la construction de relations entre écoles et entreprises apparaît mutuellement bénéfique aux partenaires, même si, au départ, c'est l'école qui est « demandeuse » et consent aux contributions les plus fortes. Toutefois, ces négociations sur base d'intérêts au moins partiellement convergents s'inscrivent dans des régimes d'échange profondément contrastés, qui rendent dès lors les modalités, la signification et l'intensité de l'échange très différents d'un cas à l'autre.

#### *3.4.1 Les ressorts de l'action : le jeu des contributions et rétributions*

Dans l'ensemble, les rétributions sont plus importantes et plus variées au sein de l'école que dans les entreprises (tableau 2). Plusieurs se retrouvent dans toutes les expériences. C'est le cas de la mo-

dification des identités des élèves (amélioration de la motivation et des savoir-être des étudiants), favorable à une amélioration des relations professeur/élèves<sup>20</sup> et de la mise en oeuvre d'une stratégie d'amélioration de l'attractivité des programmes et de leur position relative sur le marché scolaire. Ceci ne signifie pas pour autant que celle-ci soit toujours couronnée de succès. En effet, les effectifs étudiants à Plaine n'augmentent pas alors que c'est le cas à Forêt. Il faut aussi considérer l'amélioration de la formation, c'est-à-dire la plus grande adéquation des apprentissages<sup>21</sup> que procure l'expérience de travail des stagiaires, comme une rétribution. Un dernier élément est mentionné dans tous les cas : l'amélioration des chances d'insertion professionnelle pour les étudiants. D'autres rétributions sont locales. Ainsi, à Centre ville et à Fleuve, il est aussi fait mention de l'apport financier des politiques publiques et à Forêt du rôle de confirmation des orientations professionnelles des étudiants. L'existence des rétributions renforce la conviction des professeurs quant au bien-fondé de l'alternance et conduit à une certaine routinisation qui s'accommode fort bien de la morphologie des ajustements organisationnels actuels, ce qui ne pousse pas les professeurs à exiger une plus grande structuration des échanges avec les entreprises.

---

<sup>20</sup> Cela ne signifie pas que, dans toutes les expériences d'alternance, on assiste à de tels changements identitaires favorables à l'investissement scolaire ultérieur ; Fulsulier et Maroy (1996) ont montré qu'il pouvait y avoir aussi bien confirmation qu'infirmité identitaire, relativement au projet professionnel des élèves ; les effets sur l'implication scolaire peuvent aussi être variables selon le type de cours.

<sup>21</sup> Il ne s'agit pas d'une adéquation « absolue » ou objective mais bien d'une adéquation perçue par les acteurs.

Tableau 1. Les rétributions et les contributions en jeu dans l'échange

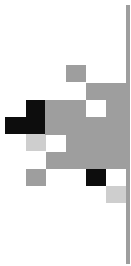
	QUÉBEC		BELGIQUE	
	Établissements scolaires			
RETRIBUTIONS	Fleuve	Forêt	La Plaine	Parc
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• positionnement de l'école sur le marché scolaire</li> <li>• amélioration de la qualité de la formation</li> <li>• amélioration des chances d'insertion</li> <li>• amélioration de la relation pédagogique avec les élèves.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• financement de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• image de l'école auprès des entreprises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaissance de l'identité technique de l'établissement (lié à la coopération avec l'entreprise)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• financement de l'école</li> </ul>
	Entreprises			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faciliter les procédures de recrutement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• volant de main-d'oeuvre flexible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faciliter les procédures de recrutement</li> <li>• accroître l'efficacité de la production</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faciliter les procédures de recrutement</li> </ul>
CONTRIBUTIONS	Établissements scolaires			
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• temps de travail des étudiants</li> <li>• temps de travail des coordonnateurs</li> <li>• temps de travail des professeurs</li> </ul>	
	Entreprises			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• salaires des stagiaires</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• coûts associés à la réalisation du projet</li> </ul>	

Les rétributions des entreprises sont deux ordres : faciliter les procédures de recrutement et avoir un volant de main-d'oeuvre flexible<sup>22</sup>. Il existe des spécificités nationales et locales. Au Québec, les entreprises qui accueillent des étudiants de Forêt insistent sur le fait que les étudiants constituent une main-d'oeuvre d'appoint «indispensable» pour la réalisation de tâches régulières dans un contexte de réduction du personnel dans les organismes publics. D'autre part, il faut aussi souligner que si les entreprises participent aussi pour des raisons de

<sup>22</sup> Il faut aussi souligner si les rétributions possibles de la présence de stagiaires incitent les entreprises à accueillir ces derniers, il arrive que dans certaines entreprises cette participation apparaît « naturelle », les responsables des stages ayant eux-mêmes suivi leur formation dans le cadre de cursus où les stages occupaient une large place. C'est le cas, par exemple, de certaines formations d'ingénieurs qui sont dispensées selon les principes de l'enseignement coopératif.

facilitation de l'embauche, même si celle-ci ne se réalise pas toujours. En Belgique, Plaine favorise une rétribution particulière : la mise en oeuvre de projet d'automatisation que l'entreprise ne pourrait accomplir sans son aide.

Dans les deux sociétés, les contributions des écoles à la réalisation de la relation sont de deux ordres: temps de travail des étudiants et temps de coordonnateurs et professeurs. Le temps de ces derniers et l'apport de compétences techniques est plus élevé à Plaine. Les contributions communes des entreprises des deux sociétés sont le temps des tuteurs. Au Québec, les entreprises payent un salaire au stagiaire (qui peut, en partie, être remboursé par une modalité fiscale, le crédit d'impôt à la formation). A Plaine, les entreprises doivent aussi payer les coûts des projets réalisés par les étudiants.



### 3.4.2 Les régimes d'échange en présence

Les expériences peuvent être différenciées non seulement au plan du jeu de ce qui est considéré comme contribution ou rétribution mais aussi selon les registres d'action observés, notamment quant à la définition de la relation établie entre acteurs scolaires et acteurs de l'entreprise.

Nous avons ainsi un **registre nettement marchand**. La relation que l'école construit avec l'entreprise se fonde sur l'idée de service que les étudiants (et au-delà les écoles) peuvent rendre aux entreprises. On propose des services (le travail des étudiants) à un client et l'échange se construit comme une transaction de nature économique : si l'offre rencontre la demande du client, l'échange opère sur base d'un intérêt mutuel. La relation de service est cependant inscrite dans une durée limitée, à tout moment révisable si la demande du client disparaît ou un autre pourvoyeur de service paraît plus « intéressant ». Il y a un **registre industriel**. Les relations se construisent sur base d'une complémentarité fonctionnelle des rôles et des compétences, dans le cadre d'une division du travail où chacun contribue à un projet au moins partiellement commun. La relation d'échange se construit progressivement comme interdépendance fonctionnelle, coopération productive efficace, où le professionnalisme de chacun fonde une possibilité de relation de coopération fonctionnelle à moyen terme. On collabore avec les entreprises à améliorer leur procédé de production ; elles contribuent à améliorer la formation des jeunes. Nous observons un **registre domestique**. Les échanges sont référés à la création d'un réseau d'acteurs participant à une communauté locale ou professionnelle. Les modalités de relation se construisent en insistant sur les relations de face à face, l'interconnaissance réciproque, la confiance personnalisée qui se construit dans la durée, la proximité socio-géographique, qui réactivent et composent autant d'ingrédients d'un nous communautaire, sinon réalisé au moins en gestation potentielle. Un **registre civique** est aussi présent : la collaboration est justifiée dans la

mesure où elle contribue à assurer un bien commun, par exemple une égalité des chances à tous les étudiants. Ces registres sont différenciellement mobilisés dans les quatre expériences recensées.

Dans le cas de Plaine, trois registres s'interpénètrent : *industriel, domestique et civique*. Le registre industriel est fortement présent dans la mesure où la relation avec l'entreprise est fondée sur une collaboration largement technique : il s'agit de réaliser de concert un projet qui est d'abord un projet d'amélioration technique de la production de l'entreprise (automatisation d'une machine par exemple). La collaboration se construit en divisant alors clairement les rôles (l'entreprise finance, assure un suivi, respecte le calendrier, participe à l'évaluation) en échange du temps et des compétences des élèves et des professeurs. Ces derniers font le suivi technique, préparent le projet avec les élèves dans le travail scolaire, en garantissent la bonne fin dans l'entreprise. L'affectation des élèves aux différentes entreprises est essentiellement fonction de la complexité du projet à réaliser sans qu'il n'y ait de logique de sélection. Mais l'échange se fonde aussi sur un registre domestique et secondairement civique. Domestique car dès le départ, l'enrôlement des entreprises se fonde sur une démarche personnelle du coordinateur. C'est la confiance qui lui est faite, fondée sur son expertise technique et la réputation technique de l'école, qui permet à la collaboration de démarrer; par la suite, les relations personnelles entre professeurs, coordonnateur et tuteurs dans les entreprises ne font que se renforcer, inscrivant l'échange dans un temps plus long et personnalisé (création d'un réseau) que le seul échange d'un service marchand. Un des traits marquants de cette expérience est justement la création d'un lien de proximité entre professeurs et entrepreneurs, qui va de pair avec une inflexion des représentations des professeurs et de l'école de la part des entrepreneurs (ils sont compétents, travailleurs, contrairement à l'image de départ de fonctionnaires qu'ils en avaient) ; parallèlement, c'est l'image de soi des acteurs scolaires qui s'améliore. Les relations interpersonnelles se développent aussi latéralement entre entreprises engagés dans la collaboration. L'é-

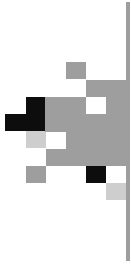
cole est dès lors médiatrice dans la construction d'un réseau local, où une identification commune peut naître autour de l'appartenance régionale. Le registre civique est mobilisé lorsque l'alternance est justifiée par rapport à l'insertion professionnelle de tous les jeunes. Le régime d'échange privilégié est la coopération dans un projet partagé, sur fond de relations qui deviennent de plus en plus proches et personnalisées.

Dans le cas de Centre ville, la relation d'échange (marchande et civique) avec les entreprises est d'abord beaucoup moins continue, moins familière, plus distanciée. Elle est fondée sur une collaboration relative au travail. La relation se construit en fait à partir du travail « volontaire » de quelques professeurs, qui demandent aux entreprises des places pour leurs élèves. Face à des entreprises non demandeuses, cette demande se justifie sur base d'un mélange d'arguments marchands et civiques : il s'agit à la fois de participer à la formation et à l'insertion des jeunes mais en même temps de profiter d'une main-d'œuvre d'appoint, de préparer une réserve de recrutement. Dans ce cas de figure, le régime d'échange est de faible intensité, fondé sur un registre double de type marchand et civique.

Les deux institutions québécoises illustrent à des degrés différents, un régime d'échange où la relation à l'entreprise est construite comme une relation de service marchande aux entreprises clientes. Ce

registre marchand se couple à un registre industriel, dans la mesure où la relation marchande peut devenir « plus performante », plus « professionnelle » (en particulier à Forêt). Cette relation marchande se donne d'abord à voir dans les caractéristiques du travail des coordonnateurs : ils doivent être des « vendeurs » et disposer de réseaux parmi les entreprises. Par ailleurs, tout un investissement s'opère pour développer une « stratégie de promotion » des stages ATE via des formulaires, une banque de données, des coups de téléphones ciblés. Ceci contraste avec les relations plus proches et plus personnalisées des cas belges. Enfin, cela retentit dans la procédure de sélection et de choix des stagiaires : la présélection vise à rencontrer les critères de choix des entreprises sans faire valoir d'autres justifications internes à l'univers scolaire (ex. nécessité de placer tous les élèves, en fonction d'un principe civique d'équité). Elle vise même à socialiser les jeunes aux normes et principes de sélection marchands. En bref, la logique de service au client pousse l'école à proposer ses « meilleurs produits », à savoir ses stagiaires les « plus employables ». Se faisant, elle contribue à préparer ses élèves aux normes de fonctionnement des entreprises. On peut avancer que l'univers du marché et sa logique ont pénétré l'école québécoise créant une continuité de registre entre les deux mondes. Ce registre est nettement moins présent dans les cas belges étudiés.





## IV. Conclusion : modalités diverses d'articulation et relations symboliques

En conclusion, nous désirons revenir sur deux aspects de l'analyse. Ainsi, l'étude des rapprochements met en évidence la présence de différents niveaux d'action, ce qui permet de rendre compte de la dynamique des rapprochements. Il est aussi possible de dégager une hypothèse interprétative qui permet de combiner les ajustements organisationnels avec le travail symbolique, combinaison qui serait différente dans les deux sociétés.

### 4.1 LES DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ACTION

La comparaison permet de souligner un certain nombre de traits qui caractérisent les processus de rapprochement économie/éducation, considéré comme un processus d'échange où se joue à la fois des ajustements organisationnels et des rapports symboliques. La comparaison entre les cas fait apparaître l'importance des différents niveaux d'action sociale en présence, ce qui se traduit par un jeu de similitudes et de contrastes entre les écoles des deux sociétés. En ce sens, ce rapprochement ne peut être saisi uniquement par un effet sociétal (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982), c'est-à-dire par une cohérence systémique, observée au niveau national, entre différents rapports se renforçant l'un, l'autre. Ainsi, une approche en terme de négociations constituantes permet de dégager les différents niveaux d'action et de saisir la contribution de chacun dans le développement de projets.

Il existe des similitudes entre les deux sociétés. Ainsi, les interventions des pouvoirs publics s'adressent, sur une base volontaire, directement aux acteurs du système scolaire et non aux entreprises qui seront sollicitées par les promoteurs des expériences locales. Nous pouvons penser que ce choix tient au fait qu'il serait plus facile pour les pouvoirs publics d'agir sur le système éducatif que sur le champ économique pour des raisons idéologiques (montée du néo-libéralisme qui favorise l'ab-

sence d'actions publiques contraignantes vis-à-vis les entreprises) et politiques (capacité de contrôle plus grand sur le système éducatif). Ainsi, une première tâche des promoteurs consiste à recruter des entreprises qui se mobilisent au nom de rétributions anticipées ou, dans certains cas, par conviction. Cette « inégalité » d'action des deux institutions -et la dépendance des établissements scolaires face aux entreprises- explique en partie le peu d'obligations que les institutions scolaires formulent aux entreprises qui sont dans la pratique relativement libres d'organiser le contenu des stages, même s'il y a souci de planifier conjointement les stages (selon des intensités différentes selon les expériences). Il faut aussi rappeler que dans les deux sociétés, rapprochement ne signifie pas fusion car la division du travail entre les deux institutions reste pour l'essentiel intacte, l'école assurant la formation sociale et technique de base et l'entreprise étant un lieu d'utilisation des qualifications et de socialisation aux conditions réelles de travail.

Une autre similitude réside dans la faiblesse relative des ajustements organisationnels qui fondent le rapprochement. Ceux-ci sont plus importants dans les institutions scolaires que les entreprises, mais ils restent relativement faibles, surtout que certaines prescriptions institutionnelles sont appliquées avec « souplesse ». La mise en oeuvre repose largement sur l'investissement individuel du coordonnateur qui établit les ponts avec les entreprises. Les enseignants, à l'exception du Lycée de la Plaine, sont peu ou pas mobilisés par l'alternance. Au sein des établissements scolaires, l'introduction de l'alternance ne modifie pas le curriculum, les changements sont largement dans le curriculum. Des ajustements sont introduits dans l'organisation du travail de certains professeurs (enseignement en été au Québec). Dans l'ensemble, les ajustements introduits régulent l'organisation quotidienne du travail sans que, par exemple, l'organisation d'ensemble des collèges soit profondément modifiée.

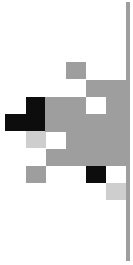
En entreprise, les ajustements sont encore plus faibles. La dépendance des écoles vis-à-vis des places de stages ne favorisent pas la formulation de demandes fortes d'investissement des firmes qui modulent quelque peu les séquences de travail des stages (initiation progressive des tâches simples vers les tâches plus complexes). En fait, les stages étant conçus comme une socialisation professionnelle aux entreprises, il s'agit aussi d'intégrer les jeunes dans de « vrais » milieux de travail. Il ne s'agit donc pas de créer de multiples conventions qui créeraient un milieu particulier. Cette logique est particulièrement forte au Québec alors que les modalités d'embauche régulières sont utilisées par la majorité des firmes lors de l'accueil des stagiaires. En même temps, pour les acteurs considérés, il ne faut pas tomber dans le piège inverse : confiner les stagiaires dans des tâches les plus routinières et les moins qualifiées, situation qui représente une fausse image du travail en plus d'être qualifiée d'exploitation. Devant cette absence relative d'ajustement, les étudiants deviennent eux-mêmes une composante du rapprochement par le transfert de savoirs entre les deux institutions qu'ils réalisent, même si ce transfert est plus ou moins formalisé selon les établissements.

Certaines actions sont particulières à chaque société. Il en est ainsi de nombreuses prescriptions institutionnelles. L'action des gouvernements en faveur de l'institutionnalisation de l'alternance est largement différente. Ainsi, au Québec, l'action a pris deux orientations. D'une part, des ressources économiques ont été disponibles aux institutions locales afin de démarrer des projets, tout en fixant un certain nombre de contraintes institutionnelles. D'autre part, une instrumentation méthodologique a été développée pour aider les institutions locales. En Belgique francophone, plusieurs dispositifs institutionnels coexistent dont la « Charte de formation

en alternance » qui concerne les expériences analysées. Émanation d'un accord social (entre Etat, milieux éducatifs et partenaires sociaux), la Charte ménage une possibilité de développement volontaire de l'alternance par les établissements scolaires. Aucune ressource n'est dégagée mais des prescriptions précisent les finalités, le contenu et les modalités d'évaluation des stages. Le statut des stagiaires dans les entreprises est aussi différent entre les deux sociétés. Au Québec, les étudiants du collégial deviennent des salariés de l'entreprise ayant les droits et obligations similaires à ceux-ci. En Belgique, les stagiaires sont toujours considérés comme étudiants. Cette prescription est associée à une insistance sur le caractère pédagogique du stage : l'entreprise et l'école sont considérées comme « coresponsables » d'un processus éducatif, la visée éducative est précisée dans un référentiel, de même les responsabilités en matière de suivi et d'évaluation. Ces prescriptions autorisent cependant de considérables marges d'interprétation locales et constituent des ressources variables dans le travail local de construction de la relation école/entreprise.

Des caractéristiques locales ressortent, la construction des relations avec les entreprises étant aussi fortement marquée par les traits propres aux établissements scolaires eux-mêmes. Le projet du lycée de la Plaine avec son projet pédagogique fort en matière de formation professionnelle atteste de l'importance des cohérences intra-organisationnelles dans la construction effective des rapprochements. L'expérience du collège du Fleuve, où la mobilisation des ressources éducatives est faible et fait objet d'une controverse, souligne *a contrario* l'importance des investissements organisationnels et individuels, -dans ce cas, celui du coordonnateur- dans la mise en oeuvre des projets.





## 4.2 AJUSTEMENTS ORGANISATIONNELS ET RELATIONS SYMBOLIQUES

Le niveau essentiel d'analyse est le niveau local. Nous voudrions proposer une lecture des expériences locales par la mise en relation des deux dimensions analytiques utilisées, les modalités d'ajustements organisationnels et les référents symboliques mobilisés. Il ne s'agit pas de chercher à dégager des cohérences sociétales fortes, le nombre de cas étudiés nous l'interdisant. Il s'agit plutôt de dégager l'existence de différentes configurations possibles.

Les écoles québécoises, davantage que les institutions scolaires belges, font appel à un ensemble d'outils, de procédures, de formulaires permettant de formaliser et de gérer à distance la coordination avec les entreprises en faisant une économie plus grande des échanges informels et face à face. Ces outils et procédures sont partiellement des outils de « vente » (feuilles publicitaires; banques de données importantes d'entreprise) et partiellement des outils de suivi « pédagogique » des stagiaires (ex : un formulaire d'évaluation). Ces dispositifs permettent de minimiser les processus de négociation ou de transaction face à face et minimisent plus largement les déplacements d'un univers à l'autre. En d'autres mots, les expériences québécoises développeraient davantage des relations à distance alors que dans celles recensées en Belgique, l'engagement des acteurs est plus présent et les relations face à face de négociation/transaction plus fréquentes.

Cette autonomie organisationnelle des milieux se réalise, dans les expériences québécoises, sur le fond d'une plus grande continuité sur un plan symbolique et idéologique. Celle-ci s'accomplit au travers de la prégnance du registre marchand, les écoles se présentant comme des fournisseurs de l'entreprise du point de vue de ses ressources humaines. Elles produisent ainsi une continuité au plan des références symboliques. Un langage commun, des critères d'évaluation proches, des attentes respectives prévisibles sont instaurées de part et d'autre, au point qu'on peut avancer que l'univers symbolique présent dans l'école est par bien des côtés identique à celui de l'entreprise. On assiste à une perte d'extériorité du monde de l'école par rapport à l'entreprise qui permet d'expliquer l'absence

de point d'appui critique, permettant de fonder sinon une dénonciation au moins une mise à distance de l'autre univers. On peut aussi avancer que l'adoption par l'école d'une logique de vente et de service au client, tend à « naturaliser » dans le registre marchand le rapport de dépendance. Ce rapport marchand trouve un prolongement à l'intérieur même du cadre scolaire car en se rapprochant de l'entreprise, les collègues cherchent à améliorer leur position concurrentielle dans le marché scolaire.

Dans les cas belges, les univers organisationnels restent en définitive relativement autonomes et cloisonnés, sans que cette distance ne soit compensée sur un plan symbolique. Dès lors, tout se passe comme si un fort investissement personnel de quelques acteurs clés était indispensable pour construire la relation, appuyé de façon variable par les autorités des établissements scolaires. Il n'y a donc pas de continuité symbolique fondée sur l'existence de relations fournisseur/client, qui permette facilement une coopération « lointaine » et au demeurant relativement efficace et importante. Dès lors, on assiste soit à une tentative - coûteuse pour l'école - de construction d'un terrain de coopération commun sur une base technico-pédagogique comme au lycée de la Plaine; soit à une articulation minimale et extrêmement fragile, soumise aux aléas de la bonne volonté des entreprises comme à Centre Ville. La Plaine se distingue par le développement d'un point de rencontre organisationnel et symbolique autour de la technique et du destin d'une communauté locale<sup>23</sup>. Un tel engagement personnel

<sup>23</sup> A la Plaine, un effort existe pour construire un terrain de coopération commun, fondé essentiellement sur un registre technique (industriel) et domestique. Ce terrain commun laisse place à une interpénétration des univers sur un plan technico-pédagogique. La logique des acteurs scolaires est d'introduire un minimum d'outillage à fonction pédagogique dans l'univers de travail, ce qui s'appuie d'une part sur un registre de mobilisation en appelant à la coopération technique (registre industriel mobilisé : compétences techniques des profs et élèves en échange d'un apport financier et accueil stagiaire) d'autre part, sur un registre domestique et civique (contribution à la formation des jeunes peu qualifiés de la région, à leurs insertion professionnelle). Ce travail de construction implique outre une implication forte des acteurs scolaires, la présence de négociations et de transaction face à face dans un rapport fortement marqué par la dépendance de l'école.

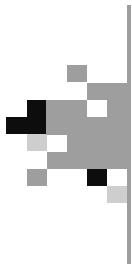
des acteurs scolaires peut être le point de départ d'un rapprochement symbolique -sur un registre plus industriel-, qui permette ultérieurement d'économiser les relations face à face.

En somme, l'échange social entre établissements scolaires et entreprises se joue bien à un niveau organisationnel et opérationnel. Des ajustements différents d'un pays à l'autre mais aussi selon les établissements et les expériences analysées. Ils impliquent autant les pouvoirs publics que les acteurs locaux. Certaines actions à distance des premiers imposent des prescriptions aux seconds. Globalement, les ajustements n'engagent pas nécessairement les écoles ou les entreprises dans leur

ensemble. Elles relèvent souvent de l'organisation quotidienne du travail et de l'investissement personnel, ce qui n'est pas sans soulever des questions sur la pérennité à long terme des projets. Ce travail opérationnel est aussi largement associé aux échanges symboliques qui créent une proximité axiologique qui peut compenser des relations organisationnelles faibles. A cet effet, la comparaison souligne une différence entre les deux sociétés. Ainsi, au Québec, le travail organisationnel comparativement plus faible est associé à une proximité symbolique avec l'entreprise plus forte. En Belgique, cette proximité est moins grande et le travail organisationnel est plus lourd, ou alors le rapprochement plus fragile.

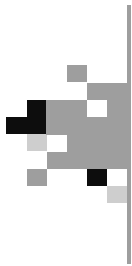
## Bibliographie

- Aballéa F. (1986). Changements techniques, crise économique et stratégies de formation, *Formation-Emploi*, (16) 48-59
- Agulhon Catherine, Poloni Arlette et Tanguy Lucie (1988) *Des ouvriers de métiers au diplômés du technique supérieur*, Paris, Goupe de sociologie du travail, CNRS- Université de Paris VII.
- Alaluf, Matéo (1993) "Formation professionnelle et emploi : transformation des acteurs et effets de structure", *Point d'appui TEF*, dossier N°3.
- Bauer, Michel; Cohen, Elie. (1980) La production d'ingénieurs : Enjeux et déterminations d'une politique d'enseignement. *Information sur les sciences sociales*. 19(4/5): 851-884.
- Bauer, Michel et Cohen, Elie. (1981) Politiques d'enseignement et coalitions industrialo-universitaires. *Revue française de sociologie*. XXII: 183-203.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Volume 3..* London : Routledge and Kegan Paul
- Bessy C., Eymard Duvernay F., Gomel B., et Simonin B., Les politiques publiques d'emploi : le rôle des agents locaux, *Cahiers du Centre d'études de l'emploi*, no. 34, 1995, 3-34
- Blanc M., Mormont M., Remy J., Storrie, (1994). *Vie quotidienne et démocratie Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Bosh G.(2000). « The dual system of vocational training in Germany. Is it still a model ? » in Tremblay D.G. et Doray P. *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôles des acteurs et collaborations*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P., & Boltanski Luc. (1975). Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (2), 95-107.



- Bousquet Nelly et Grandgérard Colette, (1996). Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat - Quelles logiques de modernisation ? *Formation emploi*, no. 53, pp. 75-84
- Brochier Damien (1993) *L'entreprise formatrice*, thèse de doctorat, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Aix- en Provence, février 1993
- Brown, Ph. (1991). Schooling and employment in the United Kingdom. In Ashton D. et Lowe G. (eds), *Making their way. Education, Training and the Labour Market in Canada and Britain..* Toronto and Buffalo : University of Toronto Press.
- Brown, Ph. et Lauder, H. (1992). Education, economy and society: an introduction to a new agenda. In Brown, Ph. et Lauder, H. (eds), *Education for economic survival. From fordism to postfordism ?* (p 1-44) London : Routledge.
- Campinos- Dubernet, Myriam and Jean-Marc Grando. (1988) "Formation professionnelle ouvrière : Trois modèles européens." *Formation Emploi*, n°22, p.5-29.
- Doray P. et Maroy C. (1995)"Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel." *Revue des Sciences de l'Education*, XXI, 4.
- Doray, P., & Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), 87-107.
- Doray, Pierre & Lorraine Rochon (1993), La formation professionnelle dans les cégeps : vers de nouvelles relations formation-travail? Dandurand Pierre (sous la direction de), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp.87-121
- Eymard-Duvernay F. (1987) « Introduction : les entreprises et leurs modèles » in *Entreprises et Produit, Cahiers du Centre d'Etude de l'Emploi*, 30.
- Feutrie, M. & Verdier, E. (1993) Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du Travail*, 4, 469-493
- Fusulier B et Maroy C., (1996) "Formation par le travail et reconstruction identitaire", *Education permanente* (Paris), n°128, pp.117-134.
- Gospel, Howard F. (1994) "L'évolution de la formation en apprentissage. Une comparaison anglo-saxonne." *Formation Emploi.*, n°46, p.3-8.
- Grootaers D. "Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective socio-historique", *Recherches Sociologiques*, XXVI, 2, 1995
- Grootaers D."L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique. Aux sources d'une identité" *Revue des Sciences de l'Education*, XXI, 4 , 1995;
- Grootaers D. et Tilman F., (1995) "Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain." *La Revue Nouvelle.* , CII, 11, nov 1995
- Hardy M. et Maroy C. (1995) "La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques", *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, n°4, 1995, pp.643-660.
- Hickox, M. et Moore, R. (1992). Education and postfordism : a new correspondence?. In Brown, Ph. et Lauder, H. (eds) *Education for economic survival. From fordism to postfordism ?* (p. 95-116) London : Routledge.
- Jones, L. et Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of Sociology of Education*. vol. 14, n°4, 385-397
- Maroy, C. (1989). La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle : le rôle des interlocuteurs sociaux et des professionnels de la formation, *Formation Emploi.*, 6, 46-62

- Maroy C. (1997), "Vertus des formations en alternance et contexte sociétal". *Reflets et Perspectives de la vie économique*, vol. 4, 5-18.
- Maroy, C. et Fusulier B. (1998) « Institutionnalisation et marginalité : la place de la formation en alternance en Communauté française de Belgique » *Critique Régionale*, 26-27, pp 77-120
- Maurice, Marc, Sellier, Francois et Silvestre, Jean Jacques (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Moore, R. (1987). Education and the ideology of production. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n°2, 227-242
- Moore, R. (1988). The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education. M. Cole, *Bowles and Gintis Revisited. Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, (pp. 51-85). London and New York: the Falmer Press.
- Moore, R. (1990). Knowledge, practice and the construction of skill. In Gleeson, D. (ed.) *Training and its alternatives*. (p 200-212). Milton Keynes : Open University Press
- Paradeise Catherine. (1984). La marine marchande française: un marché du travail fermé. *Revue française de sociologie*, XXV, 352-375.
- Pfeffer J. et Salancik G. (1978) *The external control of organizations. A resource dependence perspective* , New York : Harper and Row, Publishers
- Remy , Jean (1992) " La vie quotidienne et les transactions sociales. Perspectives micro ou macro-sociologiques" in Maurice Blanc (éd) *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : l'Harmattan.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (sous la dir. de ). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Ropé F. et Tanguy L., (1995), La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, 4.
- Salais R. et Storper M. (1993) *Les mondes de production. Enquête sur l'identité économique de la France*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Stroobants M.(1993) *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles
- Stroobants M.(1993a) *Sociologie du travail*. Paris : Nathan.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris: Presses Universitaires de France
- Tanguy, L. (1991b). Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers: des discours aux pratiques. *Sociologies et Sociétés*. XXIII, 71-86
- Tanguy, L. (1994a) Rationalisation pédagogique et légitimité politique In Ropé, F. et Tanguy, L. (sous la dir. de ). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. (p 23-61) Paris: L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1994b) Compétences et intégration sociale dans l'entreprise In Ropé, F. et Tanguy, L. (sous la dir. de ). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. (p 205-235) Paris: L'Harmattan.
- Verdier, E., (1995) Négocier et construire des diplômes Les incertitudes des coordinations économiques et sociales, *Formation-Emploi*, no. 52, pp.3-10



## Cahiers de Recherche du GIRSEF

### *Déjà Parus :*

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique : 1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Si vous souhaitez obtenir ces cahiers, vous pouvez les télécharger gratuitement sur le site du GIRSEF à l'adresse <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html> ou les commander au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : [girsef@anso.ucl.ac.be](mailto:girsef@anso.ucl.ac.be)