

SOCIETE FORMATION ET EMPLOI



Colloque organisé par la

FONDATION JEAN BOETS ASBL



Liège, le 21 Mars 1997

Haute Ecole André VESALE
Enseignement de la Province de Liège

**ACTES
DU COLLOQUE**

**SOCIETE,
FORMATION
ET EMPLOI**

*Colloque organisé par la
FONDATION JEAN BOETS ASBL*

Liège, le 21 Mars 1997

Haute Ecole André Vésale
Enseignement de la Province de Liège

SOMMAIRE

Allocution d'accueil 7

par M. Philibert CAYET, Président de la Fondation Joan Boots

Discours d'ouverture du colloque 13

par M. André GILLES, Député permanent

***La formation au futur :
les pièges de l'économie de marché dérégulée,
libéralisée, privatisée, compétitive*** 21

par M. Riccardo PETRELLA, Président du Groupe de Lisbonne,
Professeur à l'Université Catholique de Louvain

Société et emploi 37

par M. Claude DESAMA

Député européen, Professeur extraordinaire à l'Université de Liège

SYNTHESE DES ATELIERS

Atelier n° 1

***Métiers et représentations sociales* 41**

animé par M. Antoine ROOSEN, Professeur honoraire de l'Université de Liège

Atelier n° 2

***Liaison école-entreprise : les perspectives françaises et européennes* 47**

animé par M. Jean-Claude KRATZ, Chargé de mission au Lycée Charles Jully (France) et M. Mario GRECO, Chef adjoint d'Unité à la Commission des Communautés Européennes

Atelier n°3

***Secteur privé et secteur public : réalismes économiques et besoins sociaux* 53**

animé par M. Gérard de SELYS, Journaliste

Atelier n°4

***Filières scolaires : orientation ou sélection ?* 59**

animé par Mme Danielle LIETAER, Chargée de mission au Conseil de l'Éducation et de la Formation

Atelier n° 5

***Former au métier ou former à l'emploi ?* 73**

animé par M. Francis TILMAN, Animateur à l'a.s.b.l. Le Grain

Allocution d'accueil

par M. Philibert CAYET

Président de la Fondation Jean Boets

Mesdames,
Mesdemoiselles,
Messieurs,

En ma qualité de Président de la FONDATION Jean BOETS, je suis heureux de vous souhaiter la bienvenue.

La FONDATION Jean BOETS s'est assigné la mission de valoriser l'image de marque de l'enseignement technique et professionnel, de multiplier les contacts avec le milieu des entreprises et, en totale synergie avec celles-ci, de démontrer à quel point cet enseignement est indispensable au développement de notre région, de ses habitants et de son économie.

Cette mission, la FONDATION



Jean BOETS l'accomplit de diverses manières : par des visites à des responsables des milieux politiques, socio-économiques et enseignants, des panels rassemblant diverses personnalités sur des thèmes liés à l'enseignement technique, ou encore la participation à des manifestations visant la promotion de cet enseignement.

En préambule d'une émission

récente diffusée par une grande chaîne de télévision française et intitulée *Jeune et chômeur*, le présentateur déclarait :

Parler des jeunes sans emploi, ce n'est pas seulement parler d'un sujet douloureux, c'est aussi mettre le doigt sur les crises de nos sociétés.

Inadaptation du système de formation, incapacité des entreprises à se moderniser sans "casse", création d'une zone "grise" entre le non-emploi et l'emploi stable, difficile émergence de nouveaux métiers, craquement des systèmes de protection sociale, approfondissement des inégalités, exclusion sociale... Au niveau où il se maintient dans notre région, dans le pays, dans l'Europe, le chômage implique des risques majeurs d'explosion sociale et conduit au vieillissement continu de notre population active.

Le chômage des jeunes recouvre une réalité duale : d'une

part, l'allongement massif du "sas" entre formation et emploi et de l'autre, l'exclusion des plus vulnérables que sont les moins formés, les jeunes des banlieues et du milieu rural, ceux issus de l'immigration et des familles les plus modestes.

Sans doute, y a-t-il des entreprises - beaucoup trop - qui connaissent des difficultés ou la faillite, qui doivent procéder à des restructurations, à des débauchages.

Mais il y a aussi des entreprises dynamiques, prospères, qui savent exploiter les technologies de pointe, qui peuvent s'adapter à l'évolution rapide des marchés, qui ont besoin de recruter un personnel de "grande valeur".

Nous devons absolument sauvegarder notre capital humain, notre potentiel de main-d'œuvre hautement qualifiée. Et pourtant, dans un

univers où tout est technique, les récentes rentrées des classes nous conduisent à constater un recul des effectifs scolaires de l'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE.

Ainsi donc, alors que nous sommes engagés dans le grand marché européen, nous risquons de connaître, à plus ou moins court terme, une pénurie grave d'ouvriers, d'employés, de techniciens, de diplômés, d'ingénieurs bien formés. Certes, cette situation est masquée par une crise certaine. Je crois que le réveil n'en sera que plus dur. Déjà maintenant, on nous signale un manque d'ingénieurs dans le Hainaut. A Liège, on ne trouve plus d'outilleurs.

La mondialisation de l'économie force tous les pays à donner une attention toute spéciale à l'exportation, au commerce international. C'est particulièrement vrai pour nos régions.

Mais l'instabilité politique et sociale de nombreuses nations rend très aléatoire ces grands marchés qui portent souvent sur des transferts de technologie.

Pourtant, ces grands marchés peuvent être "générateurs" d'emplois pour les jeunes qui ont une bonne formation technique, pour qui les langues ne constituent pas un obstacle insurmontable et qui n'ont pas peur de s'expatrier momentanément.

Le *plein emploi*, objectif prioritaire des partis politiques il y a peu, est aujourd'hui abandonné. Dans la forme actuelle de la société, on prétend qu'il n'y a plus assez de travail pour tout le monde. Pour beaucoup, l'objectif prioritaire est devenu bien plus modeste : conserver les emplois "actuels". Hélas, les fermetures d'usines, les restructurations, les licenciements se succèdent.

Actuellement, le secteur pri-

maire est stagnant, les secteurs secondaire et tertiaire n'arrêtent pas de se passer. Alors, peut-être y a-t-il un domaine d'activités qui semble insuffisamment exploité jusqu'à présent : l'économie sociale (expression que je préfère au secteur "non-marchand"). Elle s'intéresse à la formation, à la culture, à la santé, aux services sociaux, aux loisirs.

Aujourd'hui, la FONDATION Jean BOETS se devait d'associer au thème de la formation et de l'emploi, celui de la société. En effet, il n'est plus possible de parler de FORMATION et d'EMPLOI sans opérer un **CHOIX** de SOCIÉTÉ.

En conséquence, je tiens à remercier M. le Professeur Riccardo PETRELLA d'avoir bien voulu présider le colloque du jour. Je le remercie également, ainsi que M. le Député permanent André GILLES et M. le Député européen Claude DESAMA, d'avoir accepté de

présenter les exposés de base qui constitueront le cadre de nos travaux.

Mes remerciements vont également à la Députation permanente du Conseil provincial de Liège qui a mis les locaux nécessaires à notre disposition, nous sommes reconnaissants à M. Ivan FAGNANT, Directeur général de l'Enseignement de la Province de Liège et M. Michel JACQUART, Directeur-Président de la Haute Ecole André Vésale, qui ont facilité l'organisation de ce colloque.

Mes remerciements vont aussi à M. Guy MARTIN, Directeur général adjoint de l'Enseignement de la Province de Liège et à son équipe du Centre des Méthodes d'Enseignement.

Enfin, toute ma reconnaissance est acquise aux animateurs et aux secrétaires des divers ateliers.

Il me reste le devoir de donner la parole à M. André GILLES, Député permanent en charge de l'enseignement et de la formation.

Je vous remercie.

Discours d'ouverture du colloque

par M. André GILLES

Député permanent

Madame,
Monsieur,

En ma qualité de Député permanent, représentant la Province de Liège, je suis particulièrement heureux du thème de ce colloque.

Les travaux de ce jour dépassent la problématique de la seule liaison école-entreprise. Ils nous amènent à replacer cette interaction dans un contexte plus global : celui du devenir de notre société.

Notre société est en crise.
Crise vient d'un verbe grec qui signifie *choisir*.
Je préfère donc dire que :
La société est en choix et ce



choix doit être l'affaire de tous.
Cela fait trop longtemps que
l'ON choisit pour nous ce que
sera notre avenir.

Qui est ce ON ?
Qui se cache derrière cet indéfini anonyme ?
Qui sont ces maîtres du monde ?
Une oligarchie auto-installée qui
a défini la finance comme uni-

que référence de base de l'organisation sociale. Et une oligarchie, ce sont des hommes, des femmes, comme vous et moi.

Je rappellerai qu'André Leysen, quittant son poste à la tête de la FEB, a adressé une lettre ouverte au Roi.

Nous étions au milieu des années 80. Dans cette lettre, il déclarait que quinze ans plus tôt, les responsables économiques des grands pays industrialisés avaient opté pour une société à bas niveau d'emploi.

Ceci montre bien qu'il y a des choix.

Et que certains n'hésitent pas à les faire au nom de tous.

Nous voyons où ces choix nous mènent : à la barbarie.

Ils plongent dans l'irrationnel une société où l'humain doit s'effacer devant l'économie triomphante, pour reprendre l'expression d'Albert Jacquard.

Economie de casino, économie

de météo.

Economie de casino parce que ce n'est plus le travail qui crée la richesse mais la richesse elle-même. Avant le clonage de la brebis, d'aucuns ont inventé celui de l'argent.

Economie de météo, nettement plus compétente pour les explications *a posteriori* que pour les visions prospectives. Elle s'avoue aussi incapable de maîtriser son évolution que de faire obstacle à des éléments naturels.

Economie du cynisme aussi.

Qui applaudit aux succès boursiers des entreprises s'assainissant par le chômage.

Qui donne le droit à quelques-uns d'asseoir leur fortune financière sur l'infortune sociale du plus grand nombre.

Et ce cynisme ne trouvera son ferreau que dans l'acceptation d'une réalité prétendue inéluctable.

La croyance en un réalisme indiscutable qui veut que, toujours, il doit y avoir des perdants

et des gagnants.

Nous n'avons pas le droit de nous complaire dans un rôle de victimes éternelles.

C'en est assez de geindre que 10% des gens possèdent 80% des richesses en exploitant les autres, puis de s'en retourner, satisfaits de constater que nous sommes roulés mais pas dupes.

J'en appelle à la volonté de tous de prendre notre avenir en main en méditant ce proverbe chinois : *il vaut mieux allumer une bougie que de maudire l'obscurité.*

*
* *

Nous sommes réunis aujourd'hui pour débattre des liens entre la société, la formation et l'emploi. Ce n'est pas un aimable divertissement intellectuel. Ce colloque doit être porteur d'enjeux.

Les responsables de la FONDA-

TION Jean BOETS n'ont pas voulu inviter de froids experts dont les analyses confondent rigueur scientifique et logique désincarnée.

Ils ont fait appel à des intervenants qui ont délibérément choisi de mettre leurs compétences et leur expérience au service de la cause humaine.

Je m'en réjouis.

Quand nous nous quitterons ce soir, nous constaterons que toutes les grandes idées, tous les principes généreux que nous aurons échangés ne sont qu'une goutte d'eau.

Pourtant, je voudrais que notre rencontre soit un de ces moments qui, heureusement, se multiplient : un moment où des femmes et des hommes se rassemblent et se confortent dans la conscience que l'humain peut choisir d'être artisan de son avenir et non victime de son destin.

*
* *

Depuis sa création, la FONDATION Jean BOETS n'a cessé de porter haut la défense et l'illustration de l'enseignement technique.

Cet enseignement est exemplaire à plus d'un égard.

Il répond à la trilogie du thème de ce colloque par la triple mission qu'il poursuit : amener chacun à la compétence professionnelle, à l'épanouissement personnel et à la citoyenneté solidaire.

Il reconnaît à l'individu sa réalité d'être global en refusant de dissocier la science et la conscience, l'esprit et le corps, la pensée et l'action.

Pour l'enseignement technique, seul l'humain est prééminent.

Chacun connaît le combat de Jean Boets pour faire triompher l'idée des humanités techniques.

Si la Fondation porte son nom, c'est bien plus dans un sens em-

blématique qu'honorifique.

Plus que jamais, l'enseignement technique doit avoir sa place – et je dirais : la première place – dans un monde baigné de technologie.

Ses détracteurs croient – ou pire, feignent de croire – que c'est un enseignement de peu d'envergure, strictement fondé sur l'utilitarisme professionnel.

Ils lui dénie la qualité d'apporter à ceux qui le fréquentent une éducation et une culture nobles que seules des études plus spéculatives pourraient conférer.

D'aucuns encore lui font un mauvais procès en lui reprochant de mal préparer les futurs travailleurs et de s'enliser dans des secteurs périmés.

Pareille méconnaissance, pareille ignorance, ne peut relever que de l'aveuglement ou de la mauvaise foi.

Je me garderai bien de tomber dans un piège : celui d'accuser en bloc les responsables écono-

miques de ne pas créer d'emplois et d'en faire retomber la faute sur l'école.

Cette vision manichéenne est à la fois stupide et dangereuse.

Par essence même, l'enseignement technique et les entreprises sont partenaires.

L'Enseignement de la Province de Liège, que ma charge de Député permanent me permet de bien connaître, entretient une longue tradition de collaboration avec les milieux économiques régionaux.

Quant à la Fondation Jean Boets, nul n'ignore qu'elle unit l'école et l'entreprise dans la recherche constante d'une meilleure adéquation entre le monde de la formation et celui du travail.

L'enseignement technique est humaniste.

La Province de Liège traduit cet humanisme en une volonté affirmée de respecter les

personnes.

Son enseignement collabore avec les entreprises dans un respect mutuel, entre gens qui refusent autant l'incompétence que le manque de civisme.

Il respecte les étudiants par sa volonté de permettre à chacun d'aller au bout de ses aspirations et de ses capacités, sans verser dans la démagogie.

Et parce que nous respectons l'être humain :

Nous ne pouvons admettre le discours de ceux qui, quand ils délocalisent une entreprise ou pratiquent ce qu'ils appellent élégamment un « dégraissage du personnel », font savoir que cette mesure est socialement dure mais parfaite au plan du management.

Parce que nous respectons l'être humain :

Quand nous voyons sur les écrans de la télévision le corps sans vie d'un SDF à quelques pas d'un établissement de prestige,

nous ne pouvons admettre qu'il n'y a pas de travail pour tout le monde dans cette société.

Parce que nous respectons l'être humain :

Nous ne pouvons admettre qu'après avoir fait passer des gens sous les fourches caudines de la flexibilité et de la productivité, on les massacre au nom de la rentabilité.

*
* *
*

Est-il encore pertinent de former les jeunes d'aujourd'hui à un métier, quand nous savons que la plupart des individus changeront de profession plusieurs fois au cours de leur existence ?

Mais alors, à quoi former et pour quoi exactement ?

Pourquoi les filières scolaires couvrent-elles le système de sélection qu'elles pratiquent du voile pudique de l'orientation ?

Peut-on croire le discours léni-

fiant de l'égale valeur des filières alors qu'il est question d'orientation négative et de filières de relégation ?

Et s'il y a indubitablement une mission de sélection implicitement confiée à l'école, sur quelles représentations socio-professionnelles se fonde-t-elle ?

Que peuvent faire l'entreprise et l'école pour harmoniser le diplyque formation-emploi ?

Si nous appelons de nos vœux une Europe solide, pour autant qu'elle soit avant tout sociale, pouvons-nous ignorer la mondialisation de tout ce qui nous préoccupe aujourd'hui ?

L'entreprise privée s'auto-décernant le label de citoyenneté a-t-elle vraiment vocation à remplacer le secteur public que l'on démantèle à son profit ?

Voilà autant de questions que vous aurez à aborder.

J'ai beaucoup insisté, au début de mon intervention, sur l'importance et la possibilité de choisir nous-mêmes notre avenir.

Je souhaite intensément que votre volonté de choisir une société faite par les humains pour les humains éclaire vos travaux.

Merci.

La formation au futur :

les pièges de l'économie de marché
dérégulée, libéralisée, privatisée,
compétitive

par M. Riccardo PETRELLA (*)

Au-delà de l'annonce, la dénonciation

Réfléchir à une politique de la formation pour les années à venir dans le contexte, d'une part, d'une scission structurelle entre croissance économique et emploi (à savoir, on produit davantage de richesse nécessitant toujours moins de travail humain) et, d'autre part, d'une mondialisation croissante de la production à l'enseigne de la libéralisation, de la dérégulation et de la privatisation de l'économie, est un exercice particu-



lièrement exigeant. On est, en effet, obligé de dépasser l'acte, plutôt sécurisant, de l'analyse des données et de l'annonce des évolutions probables et des problèmes possibles, pour s'engager dans l'acte, moins grati-

(*) R. Petrella a dirigé pendant 16 ans, jusqu'en novembre 1994, le Programme FASI (Forecasting and Assessment in Science and Technology) à la Commission des Communautés Européennes. Depuis, il est professeur à l'Université Catholique de Louvain et au Collège d'Europe à Bruges.

fiant, de la dénonciation des situations et des problèmes existants dus aux choix opérés par les groupes sociaux au pouvoir dans le cadre des institutions et des règles prédominantes. La dénonciation sera de double nature :

- **spécifique**, elle concernera les quatre pièges dans lesquels l'économie de marché de plus en plus libéralisée, dérégulée, privatisée et compétitive a enfermé la politique de la formation :
- **générale**, elle concernera le gaspillage considérable de connaissances, savoirs, compétences et créativité actuellement produit à travers le monde par cette économie de marché.

**Premier piège :
la ressource prend le pas sur
l'homme**

Depuis vingt ans à peu près, sous

l'influence des écoles de management et de l'impératif de la productivité totale, le travail humain a subi un nouveau processus de dépersonnalisation et de désocialisation ; il est devenu une ressource de l'entreprise, la " ressource humaine " ,

Promue et répandue comme un progrès (n'affirme-t-on pas de toute part que la " ressource humaine " est la principale ressource dont dispose l'entreprise, le pays ?), la transformation du travail humain de " facteur de production " à une " ressource " a eu deux effets " politiques " et sociaux principaux. En premier lieu, le travail humain individuel (travailleur) et organisé (groupe de travailleurs, classe de travailleurs) n'est plus, dans le cadre de l'entreprise comme dans le cadre de la société en général, un interlocuteur actif de dialogue, de négociation, de conflit et d'accord vis-à-vis du capital (autre " facteur de production ") individuel (le capitaliste)

et organisé (groupe de capitalistes, classe de capitalistes).

Désormais, en tant que " ressource ", **le travail humain a cessé d'être un sujet social** et il est organisé par l'entreprise-capital et la société-économie : l'une et l'autre visent à tirer de la ressource humaine disponible la contribution la plus élevée possible, au moindre coût, à la productivité, à la compétitivité de l'entreprise et du pays.

Deuxième effet : dépossédé de toute signification en tant que sujet social, le travail humain-ressource est devenu un objet, une marchandise au service de la productivité, placé en dehors de toute contextualisation politique, sociale et culturelle. Dans le cadre de l'économie de marché actuelle, la ressource humaine est une ressource qui doit être " librement " disponible partout, les seules limites à son accès et aux formes les plus libres de son exploitation étant de

nature monétaire (les coûts).

Le premier piège est très efficace. Comme pour les ressources naturelles et les matières premières, ou la nouvelle ressource qu'est devenue l'information, le travail humain-ressource n'a pas de voix sociale, n'a plus de représentation sociale. Elle n'a pas, en tant que telle, des droits civiques, politiques, sociaux, culturels : elle a principalement une contribution décisive à apporter au bon fonctionnement, au développement et au rendement le plus élevé de l'entreprise. Elle est un moyen dont la valeur d'usage et d'échange monétarisée est déterminée par le bilan d'entreprise. Placée - sur le plan du discours très souvent - au centre de la bataille pour la productivité et la qualité totales, la ressource humaine est organisée, gérée, valorisée, déclassée, recyclée, abandonnée en fonction de son utilité pour l'entreprise.

Devenu " ressource ", l'homme au travail n'a plus comme terme de référence alternatif l'homme du capital. Son terme de référence alternatif est désormais la machine, notamment la " machine dite intelligente ", l'outil " intelligent ", le robot. C'est par rapport à l'outil que se joue sa permanence et/ou sa substitution ; cela non seulement avec l'accord des pouvoirs publics (dont le rôle que leur dicte l'économie de marché régulée, privatisée, libéralisée et compétitive est celui de former et mettre à la disposition de l'entreprise la meilleure " ressource humaine " possible), mais aussi, et de manière croissante, avec le consentement des organisations syndicales ; ces dernières ayant fait de la productivité pour la compétitivité leur impératif.

**Deuxième piège :
plus on est qualifié, mieux
c'est**

Il va de soi, dès lors, dans la con-

ception prédominante, que plus l'entreprise dispose d'une ressource humaine qualifiée, grâce à l'action de formation et d'éducation de l'Etat, et qu'elle est apte à l'utiliser le plus rapidement possible sans trop de coûts supplémentaires, grâce aux facilités fiscales et aux aides financières de l'Etat, plus - affirmation - l'entreprise sera productive et gagnera en capacités compétitives, et plus les personnes concernées auront la chance de trouver un emploi et de le conserver.

Comme tout un chacun, nous avons été convaincus de la justesse et de la pertinence d'une telle affirmation. Celle-ci est partiellement confirmée par les statistiques du chômage montrant que celui-ci touche davantage la ressource humaine peu ou pas du tout qualifiée et que la probabilité de trouver (voire retrouver) un travail rémunéré reste plus élevée chez les personnes ayant un niveau de qua-

lification plus élevé.

La réalité offre aussi d'autres situations.

Si les plus qualifiés ont plus de chance de trouver un emploi **par rapport** aux moins qualifiés, le phénomène du chômage touche aussi de plus en plus un nombre croissant de personnes qualifiées et à haute qualification.

Deuxièmement, plus une entreprise a besoin de personnel qualifié pour être compétitive, plus elle est amenée non seulement à réduire la quantité de personnel non qualifié (créant ainsi un conflit d'intérêt entre personnel qualifié et personnel non qualifié), mais aussi qualifié, par le remplacement des personnes qualifiées " âgées " par des jeunes nouvellement qualifiés, comme ce fut le cas en 1994 de la mise à la pré-retraite des milliers d'ingénieurs et cadres d'IBM âgés de plus de 50 ans (créant

ainsi un conflit d'intérêt entre groupes d'âge).

En outre, plus l'entreprise réduit les formes d'emploi basées sur des contrats de longue durée et à temps indéterminé en multipliant les formes d'emploi à court terme, à temps variable, à temps partagé, sans garantie pour le lendemain, plus elle favorise la concurrence parmi les employés et les ouvriers qualifiés eux-mêmes, chacun visant à s'assurer l'emploi pour soi. Ainsi, constate-t-on une tendance à la dissociation croissante dans les pays développés de la Triade et notamment aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, entre ce que l'on appelle " l'emploi permanent ", le " permanent work force ", se situant autour de 20% de l'emploi total d'une entreprise, et le reste, composé d'emplois aux mille statuts dont la caractéristique principale est d'être un magma de ressources humaines au régime hautement instable, précaire et vulnérable

à tous points de vue.

Une nouvelle stratification sociale est en train de naître entre, d'une part, **un segment** du groupe de personnes qualifiées et hautement qualifiées, auxquelles échoit l'accès à un emploi bien rémunéré, stable et garanti (la nouvelle " noblesse " des savoirs, des connaissances, des compétences **excellents**) et, d'autre part, tout le reste composé de personnes pas ou peu qualifiées auxquelles ne revient que, partiellement, un accès au travail incertain, mal payé et socialement dégradé.

Autrement dit, l'accent mis sur la qualification en tant que ticket assurant l'entrée la plus probable dans le " marché " du travail se retourne sur la " ressource humaine ", enfermant dans le piège de la précarité, de l'insécurité et de l'exclusion ceux qui sont peu ou pas du tout qualifiés, et dans le piège de l'asservissement doré aux besoins de

l'entreprise ceux qui sont qualifiés et hautement qualifiés.

Troisième piège :
l'économie se mondialise, on ne peut pas échapper à la contrainte de la compétitivité mondiale. " Aux qualifications, travailleurs du monde ! "

On nous le dit, on nous le répète partout, à tout moment : l'économie se mondialise. La mondialisation des marchés, des capitaux et des services financiers, tout particulièrement, a été très rapide et importante ces vingt dernières années, suite à la libéralisation des mouvements de capitaux décrétée aux Etats-Unis en 1974. Depuis, la mondialisation des capitaux et des finances a accentué et amplifié les processus de mondialisation de la production des biens et des services, du commerce, des firmes, des stratégies des firmes, des marchés des biens instrumentaux et de consommation.

Le tout grâce, entre autres, aux nouvelles technologies d'information, de communication et de transport dont les effets ne commencent qu'à se manifester, et seront encore plus importants lorsque seront mises en place les fameuses superautoroutes mondiales de l'information et de la communication.

La mondialisation de l'économie a donné un coup d'accélérateur considérable au caractère concurrentiel des marchés devenus des marchés ouverts mondiaux où personne ne sait plus se protéger derrière les " barrières nationales ". Telle qu'elle est régie actuellement, la mondialisation de l'économie de marché libéralisée, déréglementée, privatisée, met chaque entreprise, chaque ville, chaque région, chaque pays en libre confrontation avec les autres entreprises, villes, régions et pays sur des arènes où les plus forts, les plus compétitifs, les plus agueris, ceux et celles qui ont su se

préparer à temps pour les nouvelles " bagarres " des marchés, sortiront gagnants ou, tout au moins, survivront. Ainsi, la compétitivité de tous contre tous, tous azimuts, est-elle considérée comme étant devenue la contrainte majeure pour tout agent économique, privé et public.

Pour être compétitive, toute entreprise est obligée, dit-on, de poursuivre une stratégie de réduction des coûts de production et d'augmentation de la qualité et de la variété des produits et services, en étant présente à travers le monde directement ou par voie de contrats d'alliance et de coopération dans tous les marchés les plus solvables et rentables d'où dépend sa capacité de rémunération de ses actionnaires et partant, sa survie et sa croissance future.

Pour atteindre un tel objectif, l'un des moyens les plus efficaces dont dispose l'entreprise est une utilisation " agressive " et in-

tefficiente de la ressource humaine notamment en ce qui concerne, à la fois, les segments les plus qualifiés **et** les peu qualifiés, les mieux rémunérés **et** les moins chers, les plus âgés **et** les plus jeunes.

Dans la logique de la bataille mondiale de la compétitivité, la politique de formation et de recrutement de la ressource humaine est orientée prioritairement vers :

- d'une part, la formation et l'utilisation d'un personnel le plus qualifié possible au prix le plus convenable (ce qui se traduit de plus en plus par des stratégies de localisation de la production de certaines activités de l'entreprise à travers le monde en fonction de la disponibilité plus rentable de la ressource humaine qualifiée (exemple : la localisation de la gestion de la comptabilité de Swissair à Calcutta)) ;
- d'autre part, le délaissement d'actions de formation en faveur des moins ou mal qualifiés dans les pays développés et l'utilisation des ressources humaines à basse qualification dans les pays les plus pauvres, souvent aux prix les plus bas (ce qui se traduit, depuis longtemps désormais, par des stratégies de localisation dans les pays où la ressource humaine coûte 30 à 50 fois moins cher que dans les plus développés du monde).

Dans une économie qu'elle souhaite partout plus libéralisée, dérégulée et privatisée qu'elle ne l'est actuellement, l'entreprise peut jouer ainsi sur tous les tableaux en fonction de ses besoins, son objectif n'étant pas de créer de l'emploi ou de donner une formation la plus élevée et pertinente possible au plus grand nombre de personnes de par le monde. Comme les entreprises l'affirment clairement et

ouvertement, leur objectif est de produire profit et, pour cela, d'être compétitives. C'est pour être compétitives qu'elles " exploitent " la ressource humaine là où elles considèrent que c'est mieux, plus profitable, pour elles.

Ayant décidé que leur rôle principal est celui de créer l'environnement " local " le plus favorable à la compétitivité de leurs entreprises " nationales ", les pouvoirs publics nationaux poursuivent dès lors, de leur côté, une politique destinée à mettre à la disposition des entreprises " locales nationales " la ressource humaine la plus adaptée et adaptable aux exigences de l'entreprise compétitive, libéralisée, dérégulée, privatisée, mondiale.

Deux mots sont devenus les mots maîtres : l'excellence, l'adaptation. On sait où a mené le culte systématique de l'excellence. Le " miroir aux alouettes " reste trompeur. Le principe de l'adap-

tation transformé en impératif n'est pas moins trompeur.

La ressource humaine n'a qu'à s'adapter aux exigences de l'entreprise, aux contraintes du marché et au progrès de la technologie.

La soumission de l'homme et du travail humain aux impératifs de la technologie dans le cadre de la contrainte de la compétitivité mondiale n'a jamais été aussi grande qu'à l'heure actuelle. Rarement entend-on parler de la part d'un entrepreneur, d'un scientifique, d'un bureaucrate, d'un technocrate, d'un politicien, de la nécessité d'adapter la technologie aux exigences du travail humain et les règles de la concurrence aux besoins de l'homme, surtout des villes, des régions et des pays les moins développés. Rarement, on affirme la nécessité pour l'entreprise d'adapter sa politique d'investissement et son organisation aux exigences de la formation

d'un personnel informé, participant actif à la gestion de l'entreprise et au développement d'une entreprise-citoyenne. La demande prédominante reste celle d'adapter l'homme à la technologie et au marché. Le mot "adaptation" est à la base des principes inspirateurs de tout programme et politique d'éducation et de formation dans tous les pays du monde.

Le piège de la mondialisation compétitive a trouvé dans la logique de l'adaptation aux nouvelles technologies sa "rationalité" économique et sa "légitimation" sociale.

**Quatrième piège :
la connaissance est devenue
la ressource fondamentale
de la nouvelle économie
mondialisée fondée sur l'In-
formation et la communica-
tion**

"The knowledge economy",
the "information economy", de

même que "the knowledge society", "the information society", sont les nouveaux "catchwords" utilisés pour souligner le passage actuel de nos économies et sociétés "industrielles" développées, fondées sur les ressources matérielles et les capitaux physiques (équipements, infrastructures) vers des économies et sociétés "autres", fondées sur les ressources immatérielles (la connaissance) et les capitaux immatériels (logiciels, services d'information et de communication).

Dans ce contexte, considérer que la connaissance est la ressource fondamentale de la nouvelle économie et que, dès lors, la ressource humaine, en tant que lieu de production, transmission et diffusion de la connaissance, se trouve au coeur de la nouvelle économie mondialisée, c'est un pas facile et, à certains égards, justifié à faire.

Ainsi, la politique de R&D (re-

cherche et développement) et, plus en général, de la science et de la technologie, devient l'une des politiques-clé de la nouvelle économie et société de la connaissance. Partout, elle est mise au service de l'entreprise, considérée comme l'acteur principal de l'organisation, gestion, valorisation et diffusion de la ressource humaine.

Améliorer les bases scientifiques de l'entreprise et élargir ses champs de connaissances afin d'en renforcer la compétitivité sur les marchés mondiaux, tel est l'objectif principal affiché de la politique scientifique et technologique aux États-Unis comme aux Pays-Bas, en Allemagne Fédérale comme au Japon, en Belgique comme au Canada, en Espagne comme en Corée du Sud, en Italie comme en Malaisie, au Royaume-Uni (bien entendu !) comme dans la nouvelle Chine à l'économie de marché socialiste, au Québec comme en Argentine.

Il en va de même, à la lecture des documents officiels gouvernementaux et des politiques proclamées par les autres acteurs concernés (universités, entreprises, associations patronales, syndicats de travailleurs, sociétés de gestion et de management), en ce qui concerne la politique de formation : celle-ci doit viser principalement à augmenter, multiplier et diversifier les connaissances représentées par la ressource humaine du pays afin de permettre aux entreprises de devenir ou de rester compétitives.

C'est une véritable litanie à laquelle nous assistons ! Le saint pour lequel on égrène cette litanie est l'entreprise : une entreprise qui se proclame et se veut de plus en plus **une entreprise virtuelle**, en raison de sa double dématérialisation due, d'une part, à la connaissance comme facteur de production principal et d'autre part, à l'information et la communication comme

vecteur de valorisation de la connaissance.

L'entreprise virtuelle est une réalité qui déborde les phénomènes du télé-travail sous ses multiples formes. " L'entreprise virtuelle " se veut la forme d'organisation la plus appropriée à l'économie de la connaissance naissante en cette fin de siècle et qui dominerait l'économie du XXI^e siècle, car elle se considère capable de maîtriser l'acquisition et les échanges de connaissances grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication.

De toute part, on dit et on répète que l'enjeu principal sera celui de maîtriser et commercialiser l'intelligence ; que le pouvoir restera chez celui et ceux qui auront les " monopoles de la connaissance ". D'où, explique-t-on, l'importance acquise par la " chasse aux savoirs ", la " chasse aux compétences ", la " lutte pour les savoirs " et les

politiques de formation et d'éducation correspondantes.

D'où les stratégies des villes visant à maintenir sur place, grâce aux universités et aux écoles de formation, les " têtes brillantes de la connaissance " capables d'attirer dans leur ville les nouvelles entreprises.

D'où, à cette fin, les politiques mises sur le développement des " technopoles ", des " cités des connaissances ", des " pôles d'excellence " dans le cadre desquels prennent place des politiques de formation de plus en plus sélectives et orientées vers des créneaux " élitistes ", ayant peu de liens directs avec le milieu environnant.

L'économie de la connaissance et les nouvelles technologies d'information et de communication transforment, affirme-t-on, la nature du travail humain et " glorifient " le rôle de la ressource humaine en réseau, déterritorialisée sans pour autant être géographiquement mobile.

Dans le cadre d'une économie sans frontières dominée par les entreprises virtuelles, nous tous nous devenons des " terminaux humains ". La ressource humaine - **un nouveau nomade numérisé** - voyagerait virtuellement sur les superautoroutes de l'information et de la communication selon les dispositions prises par les nouveaux " monopoles de la connaissance " en vue d'assurer leur perpétuation.

Dans ce contexte, la ressource humaine :

- perd tout lien avec les lieux considérés traditionnels de la production de la richesse ; elle se " nomadise " sans quitter ses lieux ;
- n'a plus de lien direct avec une communauté sociale territoriale particulière représentant l'espace de définition et d'opérationnalisation de la redistribution de la richesse, sans pour autant ac-

quérir des liens directs avec la communauté sociale mondiale ;

- se transforme en " objet " à pilotage computerisé, se baladant virtuellement entre des centres de profit capitalistes à l'échelle mondiale, au milieu de réseaux de co-production à géométrie sans cesse variable.

Le piège de la réduction de la ressource humaine à un instrument au service prioritaire de la rentabilité des entreprises (qui se veulent de plus en plus " virtuelles ") et de leur capacité de rémunérer leurs actionnaires (eux aussi de plus en plus " virtuels "), n'a d'égal en termes d'implications et conséquences économiques, sociales et politiques, que le piège représenté par la nouvelle forme " noble " (fondée sur la connaissance) de la mondialisation. Plus la mondialisation prend des formes " nobles ", plus le dernier piège est pervers.

En effet, si la transition vers l'économie et la société de la connaissance reste régie par les impératifs de la libéralisation, de la dérégulation, de la privatisation et de la mondialisation compétitive et ces mêmes impératifs régissent le développement et l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication, il est certain que la formation au futur sera l'occasion pour l'émergence et la consolidation d'un apartheid social mondial "immatériel", basé sur la connaissance. Les ressources humaines qui ne seront plus pertinentes par rapport aux besoins des entreprises virtuelles, des "pôles d'excellence", des "villes technologiques", des "réseaux de l'intelligence", des superautoroutes de l'information et de la communication, des "hôpitaux intelligents", seront considérés obsolètes, sans valeur et seront mises de côté, abandonnées. Elles ne seront plus les sujets de nouveaux apprentissages, ni l'objet de nou-

veaux recyclages ou rattrapages. Cela vaudra pour la ressource humaine individuelle comme pour les ressources humaines collectives d'un village, d'un quartier, d'une ville, d'une région, d'un pays, voire d'un continent (le cas de l'Afrique vient à propos).

La séparation sociale entre les ressources humaines "nobles" (organisées dans les guildes professionnelles planétaires de type corporatiste) et les ressources humaines "de la populace", nouveaux esclaves employés dans les nouveaux chantiers mondiaux des nouveaux "empires de l'intelligence" construits par les nouveaux "monopoles des connaissances" (alliés et en guerre entre eux au sein d'un réseau "hanséatique" mondial) ne fera que s'accroître.

Le gaspillage

Voilà sans trop calquer sur les couleurs sombres, le tableau de

marché du monde de la formation au futur vers lequel l'économie de marché jusqu'ici décrite, qui prétend vouloir gouverner le fonctionnement présent et à venir de l'économie et de la société mondiales, est en train de mener l'ensemble de nos pays.

C'est une situation caractérisée par l'un des plus grands gaspillages jamais organisés à l'échelle mondiale de la créativité et des connaissances existantes.

Toute compétence, toute connaissance, toute intelligence est valorisée et hiérarchisée par les pouvoirs prédominants dans les pays qui ont un pouvoir d'influence et de contrôle sur l'avenir du monde, principalement en fonction de sa contribution apparente et réelle, présente et future à la productivité et à la compétitivité des entreprises opérant dans les marchés solvables des pays les plus développés.

Si le gaspillage n'est pas encore aussi total, généralisé et profond qu'il pourrait être, c'est parce que soit l'économie de marché n'a pas eu la possibilité d'installer et d'étendre son pouvoir d'influence dans tous les pays et tous les domaines, soit parce que, partout dans nos sociétés développées comme ailleurs, des poches de résistance à cette économie de marché se sont développées et perdurent. Cela grâce à des politiciens, des universitaires, des entrepreneurs, des syndicalistes, des autorités locales, des fondations, des mouvements associatifs qui pensent et croient que la connaissance de l'homme et son intelligence ne doivent pas être définies, évaluées, valorisées, finalisées, diffusées et recyclées de manière prioritaire pour l'économie. Ils pensent et croient, en revanche, que la mise en valeur des connaissances de l'homme et de sa capacité créatrice doit être intimement associée à une économie qui se veut et est mise

au service des besoins matériels et des aspirations immatérielles de base de l'ensemble de la population du monde, précisément à une époque où nos générations représentent la première génération planétaire de l'histoire de l'humanité.

En ce sens, la politique de l'éducation et de la formation, en tant que production et diffusion des " biens communs " que sont les connaissances et les savoirs, fait partie intégrante et décisive du mouvement en faveur d'un développement mondial efficace sur le plan économique, juste sur le plan social et démocratique sur le plan politique.

Loïn d'être réduite à une arme pour la conquête des marchés et pour l'élimination des concurrents, l'éducation et la formation doivent être un moyen efficace au service de l'augmentation de la richesse publique commune mondiale.

Au lieu d'exclure, elles doivent contribuer à faire grandir la citoyenneté.

Société et emploi

par *M. Claude DESAMA*

Député européen,
Professeur extraordinaire
à l'Université de Liège

Le problème principal de la société européenne est indéniablement le chômage : près de 20 millions de personnes sont sans emploi actuellement dans l'Europe des Quinze. Problème n°1, le chômage constitue également le souci n°1 de l'Europe. Toutes les déclarations, toutes les politiques, tous les programmes communautaires ont pour but de le résorber. En vain.

Il est dès lors temps d'aborder la problématique sous un autre angle, une nouvelle approche, voire une nouvelle philosophie : la réduction du temps de travail. Curieusement en effet, la variation possible de la durée du tra-



vail, que ce soit dans la semaine, dans l'année ou dans la vie, n'est jamais citée dans les documents et les projets européens comme un des éléments possibles de lutte contre le chômage.

Au début du siècle, on travaillait dans les pays de la Commu-

nauté européenne environ 3.200 heures par an.

Aujourd'hui, les gens travaillent en moyenne moitié moins pour un salaire qui a parfois été multiplié par 5 ou 6. Ce mouvement régulier ne s'est stabilisé que dans les années 70 autour de 40 heures semaine. Curieusement, c'est à partir de ce moment que le chômage a augmenté massivement. Et rien ne laisse supposer qu'il diminuera dans les années à venir malgré tous les efforts entrepris au niveau communautaire : la révolution technologique continue d'éliminer des emplois et la société de l'information commence seulement à produire ses effets... Il ne s'agit plus seulement d'une crise économique, mais bien d'une crise de civilisation qui est celle du rapport au travail.

La réduction du temps de travail fait peur. Les salariés et les syndicats ont peur de perdre du revenu. Les employeurs ont peur des charges supplémentaires.

Les gouvernements ont peur de se mettre syndicats et patronat à dos. Et l'Europe, elle, a peur d'effrayer les gouvernements. Or, les craintes que la réduction du temps de travail suscite sont infondées.

Le chômage coûte très cher aux Etats membres de l'Union européenne : 250 milliards d'écus par an, soit près de 10.000 milliards de FB (4% du produit intérieur brut de l'Union). Cela signifie que l'embauche d'un chômeur produit une économie pour le pays considéré qui se répartit entre son budget national et ses comptes sociaux. Ces sommes, activement employées à la création d'emplois plutôt qu'à l'indemnisation du chômage, doivent constituer le réservoir de financement des politiques d'appui à la réduction de la durée du travail.

L'embauche de tout chômeur indemnisé doit ainsi permettre d'affecter l'allocation qu'il ne

reçoit plus à l'entreprise qui l'embauche suite à une réduction du temps de travail. Cette somme, dont la dégressivité sur plusieurs années doit être négociée entre l'entreprise, les syndicats et les organisations de financement du chômage, doit permettre de compenser les pertes de salaires que, sans ce versement, l'entreprise devrait imposer à ses salariés. Le calcul montre qu'avec le niveau actuel de dépenses, la compensation peut être quasi complète pour les petits salaires, et très large au-dessus.

Dans ces conditions, un tabou tombe : celui de la perte de salaire significative prétendue nécessaire à toute réduction massive de la durée du travail. Ceci n'est toutefois possible qu'à condition que la puissance publique prenne part à l'effort, en finançant la compensation aux économies qu'elle fait dès que le chômage baisse.

Mais la puissance publique a un autre rôle à remplir : celui de stimuler cette nouvelle approche. Comment ? En imposant elle-même la réduction de la durée du travail dans les entreprises publiques, les services publics. Au-delà de la création d'emplois, cette attitude rendrait aux services publics la place qui leur revient dans le modèle social européen, à la pointe du progrès social. Elle leur permettrait d'améliorer leur image de marque auprès des consommateurs, de retrouver la confiance des usagers. Mais aussi de montrer à une Europe par trop libérale que les services publics ont un rôle prépondérant à jouer dans l'économie européenne de demain.

Passer par exemple aux 32 heures par semaine signifie également que chaque salarié disposera non plus de deux, mais bien de trois jours de temps libre par semaine. Deux jours, c'est le temps nécessaire aux indispensables travaux domestiques et à

la reconstitution de la force de travail. Trois jours, c'est un jour de plus pour une autre forme de vie. La société actuelle offre principalement des consommations passives. Elles ne sont guère épanouissantes et provoquent d'une certaine manière ce mal de vivre et cet ennui qui caractérisent la crise urbaine aujourd'hui. Un jour de plus par semaine signifie le temps d'une pratique sportive approfondie, d'une activité culturelle ou encore une participation à la vie associative et civique accrue. Et les expériences qui ont lieu dans certains pays montrent que les hommes et les femmes qui bénéficient d'horaires voisins de la trentaine d'heures s'y adaptent admirablement et y prennent goût.

Réduire la durée du travail et, par là, le chômage, contribuera effectivement à l'émergence d'un nouveau genre de vie. C'est une révolution culturelle et sociétale.

Atelier n° 1

Métiers et représentations sociales

animé par M. Antoine ROOSEN,
Professeur honoraire de l'Université de Liège

Aujourd'hui, la représentation de la réalité est aussi importante que la réalité elle-même. Nous avons des métiers une représentation fondée sur la hiérarchie théorie/pratique, penseurs/exécutants. Quels rôles les métiers et leurs représentations tiennent-ils dans la problématique Société-Formation-Emploi ?

L'animateur a tout d'abord proposé quelques pistes de réflexion afin d'alimenter les travaux.

Comment associer les exigences sociales aux exigences de l'emploi et de la formation ?

Quelques constats s'imposent au départ de toute réflexion :

- Le déterminisme social pèse sur les choix professionnels et, en corollaire, sur les choix de formations ; les filières scolaires traduisent ce déterminisme ;
- Les modèles culturels hérités de notre passé conditionnent très largement les orientations scolaires : prédominance de la pensée sur l'action, de l'intellectuel sur le manuel...
- Les représentations de l'emploi et des métiers obéissent à des stéréotypes : les métiers sont dangereux, sales, insuffisamment payés, mal considérés...

- Une certaine opacité règne sur le système éducatif, particulièrement parmi les classes peu favorisées ; dans l'incertitude où les acteurs sociaux se trouvent et en l'absence de projet rassurant d'insertion sociale, les acteurs restent soumis, consciemment ou inconsciemment, à la rigidité des modèles culturels...
- transparence du système éducatif, l'évolution des métiers et professions et les possibilités d'insertion sociale.
- Diverses réflexions quant aux remèdes ont été abordées dans trois sous-groupes.

En résumé :

Les métiers en général et les enseignements techniques et professionnels qui y conduisent restent soumis à des représentations peu favorables.

En cause : le déterminisme social et les modèles culturels qui imprègnent le choix des parents et des élèves ainsi qu'une connaissance fragmentaire du système éducatif.

Une première conclusion :

Urgence d'une information de qualité qui assurerait à la fois la

Les propositions d'actions se situent à trois niveaux.

1^{er} GROUPE

Niveau " Information "

animé par M. P. REMOUCHAMPS,
Chargé de cours HEC

L'idée force recueillie fait apparaître la nécessité d'aller vers les gens ; le monde change, il est impératif d'apporter du neuf.

Un bus serait utilisé comme moyen de transport pour aller vers le public, des intervenants sociaux y seraient à l'écoute. A

titre d'exemple :

- pour présenter l'enseignement technique et professionnel comme aussi valorisant que tout autre type d'enseignement ;
- pour débayer le terrain, l'information se ferait sur relais.

La formule " entretien aide " serait privilégiée : " écouter parler " grâce à des intervenants sociaux capables d'aider à gérer les incertitudes.

L'annonce relative à ces actions serait faite par des médias neutres ; l'indépendance serait ainsi garantie.

2^e GROUPE

Niveau " Filles scolaires "

animé par M. J. LECLERCQ,
Professeur IPEPS Soraing

Quelques idées révolutionnaires ont pu surgir au sein du groupe, comme par exemple :

- associer les réseaux officiels ;
- les deux années consacrées

à l'observation des enfants de 12 à 14 ans seraient organisées sur un site indépendant ;

- l'orientation se ferait de façon progressive et non plus sélective ;
- les instituteurs du dernier degré de l'enseignement fondamental seraient familiarisés à la technologie et des instituteurs spécialisés ou régents techniques seraient chargés des cours techniques ;
- un après-midi dans l'horaire serait consacré à la formation technique ;
- le 1^{er} degré d'accueil serait maintenu ;
- pour les 2^{ème} et 3^{ème} degrés du secondaire technique et professionnel, il y aurait lieu de simplifier la structure afin de la rendre plus claire (suppression des sections " sosies " en technique de transition et en professionnel) ;
- maintien d'un nombre d'heures suffisant pour les cours pratiques et techniques, faute de quoi l'enseignement techni-

que ne pourra valablement perdurer.

3^e GROUPE

Niveau " Système "

animé par M. J.P. STREEL,
Maître-assistant à la Haute Ecole
de la Province de Liège
Léon-Eli Troclet

Que pouvons-nous faire, en tant qu'acteurs, à l'intérieur du système, pour améliorer les représentations ?

1. Des conditions souvent peu propices à l'apprentissage

Parmi les difficultés le plus fréquemment rencontrées et très inhibitrices, il convient de mentionner :

- le climat général de sinistrose et le ras-le-bol ;
- la destruction sociale qui se traduit par une espèce d'anomie ;
- l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, génératrice chez certains de décrochages rédhibitoires ;

- l'effet d'appariements sélectifs qui concentrent dans les classes trop nombreuses des jeunes gens " hors circuit " ;
- l'individualisme ambiant dont la valeur suprême est l'argent ;
- le chômage éventuel des (deux) parents.

2. Une piste à privilégier

Dans ce contexte, il semble vraiment indiqué d'exploiter la voie de l'alternance.

Très souvent, celle-ci révèle des qualités insoupçonnées chez les étudiants réputés difficiles aux cours ex cathedra !

Ces étudiants sont enfin :

- intéressés, car impliqués dans leur apprentissage ;
- plus motivés et créatifs ;
- responsabilisés ;
- mieux dans leur peau.

Pourquoi ne pas s'inspirer de la formule allemande, qui instaure une collaboration étroite entre les écoles et les Chambres d'In-

dustrie et de Commerce ?

3. Un Impact psychologique fort

Ce système de l'alternance, s'il était mené avec toute l'énergie requise, permettrait sans doute d'inverser significativement le cercle vicieux décrit au point 1 en un cercle vertueux, où les valeurs centrales de la réalisation de soi et de la reconnaissance seraient exaltées, un peu dans l'esprit du compagnonnage.

4. Un contrat

D'une manière générale, la réorganisation à entreprendre pour transformer notre enseignement et ses représentations devrait, nous semble-t-il, passer par l'établissement d'un véritable contrat de réciprocité où la place de chacun serait très clairement définie, en fonction d'une éthique de la responsabilité à (ré)inventer.

" FORUM des Arts et Métiers " est le nom que l'ensemble des participants à l'atelier a proposé pour cette nouvelle école à inventer.

En conclusion, les participants ont insisté sur l'urgence d'une information de qualité, afin d'assurer à tout notre système éducatif ainsi qu'à l'évolution des métiers les possibilités d'insertion sociale et la transparence requise.

Secrétariat :

Mme Monique DELCOURT,
Directrice-Présidente de la Haute
Ecole de la Province de Liège
Léon-Eli Troclet.

Atelier n° 2

Liaison école-entreprise : les perspectives françaises et européennes

animé par M. Jean-Claude KRATZ,
Chargé de mission au Lycée Charles Julliy (France)
et M. Mario GRECO,

Chef adjoint d'Unité à la Commission des Communautés Européennes

La nécessité de rapprocher les entreprises et les écoles semble une évidence.

Cependant, ce rapprochement n'est pas sans poser des problèmes :

- comment réaliser concrètement cette ouverture de l'éducation sur le monde du travail ?
- comment développer une véritable coopération entre entreprises et écoles ?
- comment ne pas tomber dans la simplification *école = théorie / entreprise = pratique*, mais établir une responsabilité mutuelle dans la formation à long terme ?
- comment changer la mentalité de l'élève, de l'enseignant, du manager pour que cette collaboration soit la plus fructueuse possible ?
- comment mettre en place un système d'information efficace ?
- quel rôle joue ou doit jouer la Communauté Européenne dans les modalités de mise en oeuvre de cette collaboration ?
- ...

Les débats au sein de l'atelier où se retrouvaient principalement des représentants du monde de l'enseignement et de la forma-

tion n'ont certes pas apporté des réponses à toutes les questions mais ont permis un échange d'informations, d'expériences et de réflexions.

Le système éducatif doit être capable de former des étudiants bien préparés à répondre aux besoins des entreprises mais son but n'est pas de suivre la compétitivité des entreprises.

La formation doit rester avant tout au service de l'individu.

Il faut veiller à adapter l'offre à la demande : définir les compétences, définir les besoins.

Il faut recentrer le contexte sur l'individu, apprécier son état de disponibilité et faire acquérir les compétences utiles et nécessaires.

Il faut donc développer les compétences transversales sur les capacités de base : capacité de communiquer, de s'informer, de travailler en équipe, de s'adapter plutôt que de manier

des outils, rôle que l'entreprise peut assumer.

Il ne peut y avoir d'antagonisme entre l'école et l'entreprise mais complémentarité.

Il ne faut pas confondre formation des adultes (pour répondre à un besoin immédiat) et enseignement (qui doit permettre d'acquérir une formation à long terme).

Pour rendre le partenariat efficace, chacun devra s'investir et prendre ses responsabilités :

- l'élève dont l'approche à l'école est essentiellement livresque devra s'orienter vers une approche pratique lorsqu'il sera en stage ou formation ;
- l'enseignant devra orienter ses cours vers l'action, le travail en équipe, l'esprit de créativité ;
- l'école devra constituer des équipes pédagogiques et assurer la cohérence de la for-

mation ;

- l'entreprise devra former des tuteurs, offrir des possibilités de réalisation de projets réellement formateurs, développer des capacités de réflexion ;
- les pouvoirs publics devront résoudre les problèmes juridiques et financiers.

La collaboration entre l'école et l'entreprise est loin d'être identique dans les différents pays européens : dans certains, le processus est déjà bien avancé, dans d'autres, il ne s'installe que progressivement.

En France, la formation professionnelle est restée dans l'ombre jusqu'à la fin des années soixante. Après une longue période de stagnation, le volume des formations des jeunes a connu une croissance marquée ces dernières années.

En 1996, 1.100.000 jeunes ont effectué un stage ou une période de formation en entreprise.

L'évolution semble irréversible

puisque les dépenses totales de formation professionnelle correspondent à 1,5% du PIB contre 0,4% il y a vingt ans.

La loi d'orientation de l'éducation du 10 juillet 1989 affirme la volonté de renforcer le partenariat école-entreprise dans le projet d'établissement.

Le législateur encourage le rapprochement des entreprises avec le système éducatif au niveau local et ce, sous des formes diverses. La mise en commun des moyens et des équipements technologiques, les échanges entre enseignants et salariés des entreprises, les opérations de transferts de technologie au service du développement local pourront trouver leur pleine efficacité.

Les coopérations sur le terrain sont déjà nombreuses. Toutefois, s'il est clair que la coopération école/entreprise, notamment par la professionnalisation accrue des échanges et la valorisation du potentiel humain et

technique, a besoin de s'exprimer par des actions concrètes, il est non moins évident que les établissements publics n'ont pas à se substituer à des organismes spécialisés dont le service aux entreprises est la raison d'être (bureau d'études, laboratoires, cabinets conseils...).

Il y a donc lieu de préciser ce qui fonde l'intervention de l'Education Nationale. On peut avancer que l'intervention d'un établissement, voire d'un groupe d'établissements, est légitime chaque fois qu'elle s'inscrit dans l'une ou l'autre des trois missions de l'Education Nationale : la formation initiale, la formation continue et l'insertion professionnelle.

C'est ainsi qu'en Lorraine, le Rectorat de Nancy a participé au programme STRIDE des Communautés Européennes et a publié un guide pratique des Transferts de Technologie et des collaborations Lycées-Entreprises à destination des PME-PMI.

Les entreprises bénéficient d'un crédit d'impôt formation pour

l'accueil des jeunes, et d'une exonération de la taxe d'apprentissage.

En Allemagne, le système de formation en alternance a déjà fait ses preuves depuis plusieurs années. L'approche est globale, c'est-à-dire par métiers avec une reconnaissance nationale. On s'oriente actuellement vers un système "trial" :

- école ;
- entreprise ;
- et interface de centres gérés par différents partenaires pour le financement.

En Belgique, le FOREM effectue une approche des métiers, mais par secteurs. Il définit des socles de compétences, met en place un parcours d'insertion et pilote les personnes vers un poste à court terme, sans toutefois perdre le long terme de vue.

Les projets européens existent : LEONARDO, SOCRATES, ERASMUS... Ils présentent cepen-

dant des problèmes quant à leur accès :

- lourdeurs administratives ;
- problèmes de compétence ;
- problèmes d'information ;
- non équivalence des diplômes ;
- difficulté pour trouver un partenaire ;
- ...

En conclusion, on peut affirmer qu'aucun système n'est parfait, puisque le taux de chômage est malheureusement toujours très élevé dans les pays cités.

Cependant, la nécessité d'un rapprochement école-entreprise ne fait plus aucun doute et la volonté de renforcer les passerelles existe.

Des problèmes pratiques tels que l'information, la coordination, l'accès aux projets européens, ... doivent encore être résolus.

Enfin et peut-être surtout, il faut également œuvrer dans le sens d'un changement des mentalités.

N'est-il pas avant tout nécessaire d'avoir des managers bien formés pour exploiter au mieux les compétences de jeunes bien formés ?

Par "managers", il faut entendre en premier lieu les hommes politiques, mais aussi les chefs d'entreprise, administrateurs, médiateurs de l'information, responsables d'établissements de formation, professeurs, assistants, chargés de cours, tant du secteur public que privé.

En effet, il est hypocrite de vouloir espérer que les jeunes deviennent mieux formés si, pour les guider, il n'y a pas de vrais managers compétents et dynamiques dans leurs secteurs respectifs.

Secrétariat :

Mme Danielle SERVAIS,
Maître-assistant de cours de
sciences économiques à la Haute
École de la Province de Liège
Léon-Eli Troclet.

Atelier n°3

Secteur privé et secteur public : réalismes économiques et besoins sociaux

animé par M. Gérard de SELYS, Journaliste

L'animateur a introduit les travaux de l'atelier en épinglant les récentes conceptions de l'enseignement que semblent partager à la fois les dirigeants des plus grandes entreprises de l'Union européenne, la Commission européenne et, récemment, la Communauté française de Belgique : il est indispensable d'ajuster de plus en plus l'enseignement aux besoins de l'entreprise en souhaitant, d'une part, que l'enseignant ait une meilleure connaissance de l'économie et du profit, en engageant, d'autre part, l'étudiant à apprendre du berceau jusqu'au tombeau !

Cette volonté d'aboutir à un consensus entre l'école et l'entreprise encourage l'enseignement - public - à fonctionner aux moindres coûts et stimule le développement de nouvelles formes d'enseignement qui ouvrent la porte au secteur privé par le biais des médias à l'école et l'essor du télé-enseignement (pour ne citer que quelques exemples). Une évolution qui souligne à la fois la préparation de la privatisation inéluctable de l'enseignement à distance, tout autant que l'intérêt porté globalement par le secteur privé à l'ensemble du marché potentiel que représentent les

frais de scolarité.

Dans ces conditions, deux questions se posent :

1. Pourquoi maintenir un enseignement sous forme de service public plutôt que développer un enseignement privé ?
2. S'il est souhaitable de maintenir un enseignement public, comment y parvenir ?

Les différentes interventions qui ont suivi ont mis l'accent sur les raisons d'espérer le maintien de l'école publique pour la prise en charge qu'elle assure de tous les étudiants, même les plus défavorisés et pour le souci qu'elle a d'opposer un discours empreint d'humanité aux discours ambiants privilégiant profit et productivité à tout prix. L'enseignement ne doit-il pas d'abord permettre la réalisation de soi, développer la fonction du citoyen, être le véhicule de la pensée, de la culture... Mais que peut faire l'école publique, faute de

moyens, face au développement des technologies et des formations multiples et spécialisées que celles-ci exigent ? De même, faute de moyens, comment former les maîtres ?

En conclusion, comment briser cette dichotomie qui oppose un réalisme économique difficile à vivre à des besoins sociaux impliquant la défense d'un idéal de société ? Quels services publics veut-on ? Quelle société veut-on, donc quel enseignement veut-on en termes de finalité ?

Afin de canaliser toutes les réflexions et pour mieux cerner la première question posée ci-avant, les travaux de l'atelier se sont alors orientés vers une énumération et une confrontation des " points forts " et des faiblesses respectives de l'enseignement public et gratuit d'une part, de l'enseignement privé, commercial et payant d'autre part.

Points forts ou qualités principales de l'enseignement public :

- la gratuité
- les caractères du service public :
 - obligation de continuité du service
 - obligation d'égalité et d'accès pour tous au service
 - adaptation du service aux besoins du public
- un statut du personnel qui permet, via la nomination, la poursuite de projets à long terme
- une dimension collective et une solidarité du personnel par le biais des organisations syndicales (protections sociales)
- la possibilité d'identifier les décideurs
- l'auto-remédiation aux carences du service
- un réservoir d'emplois (malgré la conjoncture)
- une mission de socialisation et un brassage de populations hétérogènes de jeunes (reflet

de la société)

- une mission éducative au sens large et de formation à la citoyenneté qui passe par le développement de l'esprit critique
- l'offre de rattrapages par rapport aux handicaps et l'intégration des plus défavorisés
- des formations présentant des niveaux de contrôle de qualité certains
- la prise en charge et la promotion de l'enseignement fondamental et général qui permettent, en groupe, le développement de l'être social
- l'offre d'un éventail de formations important

Faiblesses principales de l'enseignement public :

- le risque de "fonctionnarisme" et de sclérose bureaucratique
- la rigidité des structures
- le risque de conservatisme sur le plan des pratiques (à ne pas confondre avec le plan idéologique)

- la difficulté de pallier les inégalités sociales, faute de moyens
 - une évolution parfois cahotique, traduisant le temps trop réduit que l'on se donne pour aller jusqu'au bout des réformes
 - la multiplicité des Pouvoirs Organisateurs, reflet néanmoins de la démocratie
- voulu permettant l'adéquation de celles-ci au marché et donc, la création d'emplois (...éphémères ?)
- l'apport de qualifications pointues
 - la souplesse d'un enseignement " à la carte "
 - la possibilité de provoquer une plus grande motivation et un sens plus grand des responsabilités chez l'étudiant par le biais de l'engagement personnel sous-jacent

Points forts de l'enseignement privé :

- la possibilité de travailler à son rythme
- la possibilité de s'auto-réaliser moyennant finances
- les profits engendrés pour l'économie
- la possibilité de stimuler davantage la créativité de l'enfant / de l'étudiant
- la possibilité d'apporter les compléments nécessaires aux carences de l'enseignement public (autres formations, cours particuliers...)
- la volonté de développer les formations utiles au moment

Faiblesses principales de l'enseignement privé :

- le caractère " payant " et mercantile... Induisant le traitement inégal des " demandeurs " d'enseignement... induisant le rejet des " défavorisés économiques " (quelque prêts bancaires si formation à valeur ajoutée rapide et importante !)
- le risque de non-continuité de l'organisme dispensateur d'enseignement
- la difficulté d'identifier les dé-

cideurs

- la désocialisation, l'isolement de l'individu, l'exacerbation de l'esprit de compétitivité qui engendre frustrations, conflits et violence
- la formation d'hommes " outils " pour l'économie s'appuyant sur une démarche mécanique d'acquisition de savoir
- la formation d'hommes " prêts à servir ", " disponibles ", " enrôlables ", sans autre appel à l'esprit critique
- la réduction de la liberté de choix en matière de formation
- un élitisme à outrance
- la mise à l'écart de l'enseignement fondamental et général, assimilés à de simples techniques de l'esprit... au profit de formations " pointues " qui isolent l'individu apprenant et qui se révèlent vite précaires car obsolètes
- un impact de fragilisation du marché du travail (travailleurs vite " déqualifiés " et déman-

èlement des protections sociales)

A la lumière de ces multiples éléments, chacun a alors été appelé à envisager la **seconde question** posée, à savoir le type d'enseignement, public ou privé, qu'il est souhaitable de défendre dans une optique constructive.

Faut-il maintenir l'enseignement public ? Si telles sont les convictions, **quels moyens faut-il se donner** dans un quotidien qui tend à voir se renforcer l'emprise du secteur privé dans tous les domaines de la vie sociale, offrant la perspective de marchés profitables au plan financier ? Peut-on accepter qu'aujourd'hui l'enseignement à distance échappe au contrôle des Etats en sachant que ceci ouvre la voie à la privatisation totale du secteur de l'enseignement comme des autres secteurs publics : culture, santé, transports, communications... ? Quelles ré-

glementations et quelles protections contre cette évolution peut-on espérer qui ne seront pas écrasées par les forces économiques privées lorsque celles-ci le décideront ? Quels actes de résistance peut-on attendre des enseignants eux-mêmes et de la rue qui feront entendre raison aux plus forts et aux responsables des services publics ?

Aucune réponse définitive n'a été apportée, si ce n'est que c'est (s')informant sur les aspects préoccupants de la privatisation des services publics que l'on peut espérer la fin d'une gestion de l'économie qui écrase sans cesse le social en général et l'enseignement public en particulier.

Secrétariat :

M. René RENSON, Maître-assistant
de cours de sciences sociales à la
Haute Ecole de la Province de
Liège Léon-Eli Troclet

Atelier n°4

Filières scolaires : orientation ou sélection ?

animé par Mme Danielle LIETAER,
Chargée de mission
au Conseil de l'Éducation et de la Formation

Comme l'intitulé de l'atelier le laissait supposer, il ressort d'une analyse succincte des fonctions exercées par les participants qu'une majorité d'entre eux appartient au monde de l'enseignement. Fort heureusement, des représentants des milieux industriels et de la formation ainsi que du secteur associatif ont permis par leur présence et leurs apports de sortir d'un débat strictement pédagogique, en situant d'emblée la problématique de l'orientation et de la sélection au niveau philosophique et sociétal.

La position adoptée par le Con-

seil de l'Éducation et de la Formation (en abrégé, C.E.F.) a tout d'abord été brièvement présentée.

Ainsi, le C.E.F. préconise de s'opposer radicalement à la politique de sélection que sous-tend notre enseignement.

La structuration de l'enseignement secondaire en filières hiérarchisées et l'orientation des élèves dans celles-ci constituent d'importants facteurs de sélection. Il faut donc y opposer une alternative.

Dans cette perspective, le C.E.F. a proposé une autre structuration des quatre dernières an-

nées du secondaire (après le 1^{er} degré). Elle consiste à organiser deux cycles de deux ans, déployés selon deux grandes orientations, distinctes mais équivalentes : les humanités professionnelles et techniques, et les humanités générales et technologiques.

Le premier cycle poursuivrait, dans les deux orientations, des objectifs identiques, en mettant en œuvre des moyens différents : il serait donc un cycle de transition, au terme duquel toutes les orientations restent ouvertes. Le second viserait des objectifs distincts, axés sur l'acquisition prioritaire d'une employabilité professionnelle au terme de l'enseignement secondaire, ou de compétences inscrites dans la poursuite d'études supérieures. Quelle que soit l'orientation d'études choisies dans le dernier cycle, des possibilités de réorientation seraient prévues.

Après ce bref exposé destiné à préciser la position du Conseil de

l'Education et de la Formation, nombre de questions ont été posées tantôt dans un souci de compréhension et, dans le chef de certains participants, de lancer un débat qui, aujourd'hui, ne laisse personne indifférent.

Sur le fond, la philosophie proposée par le C.E.F. – remplacer la sélection par la promotion de tous les élèves en les encourageant à poser des choix personnels d'orientation – a rencontré l'assentiment des participants. Ils ont cependant souhaité définir les conditions nécessaires à la concrétisation des propositions.

Afin de favoriser l'expression et la production réflexive de chacun, une répartition en trois sous-groupes de travail a été proposée.

La mise en commun de la production des sous-groupes a permis de dégager cinq axes de réflexion qui naturellement entretiennent les uns avec les

autres non pas des liens de voisinage conceptuel mais des liens de co-détermination.

Le premier axe a trait au contexte général dans lequel un projet d'une telle envergure a des chances de se développer. Chacun convient qu'il n'est pas possible de faire partager un tel projet dans une société qui, elle-même, ne se serait pas profondément transformée. Une structuration de l'ensemble de l'obligation scolaire visant à assurer la promotion de tous les élèves par des choix d'orientation non hiérarchisés n'est réalisable que dans une société où l'être humain est placé au centre des préoccupations. Il est bien entendu que la finalité concerne non pas l'individu en tant qu'entité mais comme membre d'une société. Les conditions de réalisation sont multiples et n'impliquent pas seulement le niveau politique. Une révolution ou, à tout le moins, une évolution des mentalités doit s'opérer à tous

les niveaux de la société.

Enfin, dans une société démocratique, la base doit fournir des indications claires aux politiques dont la tâche est ensuite de concrétiser ces projets de société et d'école.

Le deuxième axe de réflexion fustige les pratiques réformatrices traditionnelles qui ne prennent généralement pas en compte la situation en amont et en aval des réformes proposées. Ainsi, il serait naïf de croire qu'une réforme de la période de l'obligation scolaire peut avoir la moindre chance de réussite si, dans le même temps, on ignore superbement le fait que les inégalités se forment bien avant l'entrée à l'école. Une telle réforme n'a de chance d'atteindre ses objectifs que si elle favorise, en parallèle, le développement d'une réelle politique de l'enfance et de la petite enfance. Celle-ci ne concerne pas seulement l'éducation mais englobe de nombreux

domaines de la vie sociale tels que la famille, la santé, le logement, etc. Se placer dans une telle perspective implique évidemment le dégagement de moyens. Le groupe insiste en particulier sur la nécessité de voir respecté le principe de la gratuité de l'enseignement.

Comme nous y avons déjà insisté, l'émergence d'un modèle non sélectif ne nécessite pas seulement un changement de structure mais également un changement de mentalité. Par conséquent, une telle réforme ne peut faire l'économie d'une révision fondamentale de la formation initiale et continuée des enseignants. Tel est le troisième axe de réflexion. En formation initiale, il faudra veiller à ce que les valeurs de solidarité remplacent la compétition effrénée dont nos écoles sont aujourd'hui le théâtre. C'est à ce niveau qu'apparaît le plus clairement l'indigence en matière de formation sociale des enseignants.

Tant en formation initiale qu'en formation continuée, il conviendra d'apprendre à poser des choix méthodologiques et pédagogiques qui ne trahissent pas les finalités du projet évoqué plus haut. Et ce ne sera pas le moindre des défis que de lutter contre une hiérarchisation des établissements.

Ce dernier point nous amène tout naturellement à évoquer les effets pervers et les dérives potentielles que la mise en place de ce système risque d'engendrer. Une vigilance de tous les acteurs doit s'exercer pour que ce qui est combattu par la réforme ne réapparaisse sous une autre forme d'autant plus pernicieuse qu'elle est déguisée. La notion de *curriculum caché* dont on a beaucoup parlé ces dernières années devrait nous renforcer dans l'idée que les apparences – qu'elles soient pédagogiques ou autres – sont souvent trompeuses.

Enfin, l'atelier demande expressément aux organisateurs de ce colloque que la Fondation Jean Boets relate auprès des responsables politiques les conclusions de son travail et use de son poids pour qu'elles soient réellement entendues.

Secrétariat :
M. Jean BRICHAUX,
Maître-assistant de cours de
psychopédagogie à la Haute
Ecole de la Province de Liège
Léon-Eli Troclet

Annexe

Synthèse de l'avis du Conseil de l'Education et de la Formation relatif à la structuration de l'enseignement secondaire

(de la 3^{ème} à la 6^{ème} année) (1)

1. Deux objectifs

Deux grands objectifs doivent être particulièrement poursuivis dans l'enseignement secondaire, au delà du 1^{er} degré. Il s'agit de l'acquisition progressive d'un seuil d'employabilité et de la poursuite d'une formation, qu'elle se situe dans l'enseignement supérieur ou dans la formation continue.

On souhaite ménager à tous les élèves des possibilités réelles de viser conjointement ces deux objectifs. Quelle que soit l'option privilégiée, elle doit intégrer, dans la formation, des préoccupations d'insertion dans une pro-

fession et d'intégration dans un processus d'éducation permanente, même si elles ne doivent, l'une ou l'autre, se développer qu'à moyen terme.

2. Des moyens

Les moyens préconisés pour y parvenir consistent en :

- la mise en place de passerelles qui permettent de remettre en question les priorités retenues ;
- l'organisation de modules de formation pouvant être choisis avec une certaine liberté en rapport avec l'un ou l'autre objectif, quel que soit par ailleurs l'objectif qui aurait été privilégié dans le choix d'études ;
- l'organisation d'une année complémentaire pour renforcer l'objectif non privilégié ;
- l'association, la plus étroite possible, des savoirs et des savoir-faire.

3. Une organisation

Le CEF préconise que ces quatre années soient organisées, dans l'enseignement, en deux cycles de deux ans pour ce qui concerne la conception des grilles et des programmes. Le premier proposerait une formation assez polyvalente, le second une formation plus spécifique.

4. L'architecture générale du niveau

Au sortir du premier degré de l'enseignement secondaire, les élèves ayant tous acquis le «Savoir de base indispensable», deux possibilités leur sont offertes :

- continuer leurs apprentissages à l'école, en entrant en 3^{ème} secondaire ;
- poursuivre leur formation dans un système extrascolaire qui satisfasse à l'obligation scolaire à temps partiel (Classes

Moyennes, Contrat d'apprentissage industriel, C.E.F.A., etc.) (?).

Le CEF souhaite que, dès cette troisième année du secondaire, des trajectoires formatives puissent être distinguées, de manière à satisfaire les aspirations et les motivations des élèves.

Elles viseront essentiellement à rencontrer :

- les goûts des jeunes à mener des activités à caractère prioritairement conceptuel (travail sur des objets abstraits) ou à caractère prioritairement pratique (travail sur des objets concrets) ;
- les intérêts des jeunes pour différents domaines du savoir ;
- les désirs des jeunes de se projeter dans un métier imaginaire, ce qui motive leur travail de développement personnel et d'anticipation mentale sur leur avenir ;
- la volonté que manifestent

certaines jeunes de s'inscrire dans une formation à qualification rapprochée ou plus lointaine.

Pour ce faire, le CEF suggère de distinguer deux cycles.

Le cycle (3^{ème} - 4^{ème} secondaire) : de l'anticipation imaginaire à la formation

En partant de l'anticipation que les élèves formulent quant à leur futur (ce qui est bien une manière de rencontrer leurs goûts, leurs désirs, leurs intérêts), on construirait un premier cycle qui, en mettant en oeuvre des démarches, des pédagogies, on abordant des domaines d'études qui seraient diversifiés, viserait à asseoir les compétences nécessaires à l'acquisition d'une employabilité. Cette diversification serait opérée en fonction des projections spécifiques que les jeunes se font quant à leur avenir.

On peut définir deux grands types d'anticipation, qui sont d'ailleurs corrélés aux priorités assignées à l'enseignement secondaire :

- les anticipations liées à la projection dans un métier, même imaginaire ;
- les anticipations liées à la projection dans des études ultérieures, même imaginaires. (Ces anticipations peuvent aussi être liées à la projection dans un métier imaginaire, dont le jeune sait cependant que, pour l'exercer un jour, il devra nécessairement effectuer des études supérieures).

On proposera donc pour ce cycle deux trajectoires formatives distinctes mais équivalentes (les objectifs en sont les mêmes), *les humanités professionnelles et techniques* (liées à la projection dans une profession), et *les humanités générales et technologiques* (liées à la projection dans

des études).

La poursuite concertée des trois objectifs généraux définis par le CEF dans chacune des orientations décrites garantira dans chacune d'elles la réalisation d'un réel **humanisme** pour tous les élèves.

Les objectifs assignés à ce cycle sont les mêmes pour les deux trajectoires formatives. Ils doivent plus particulièrement conduire à équiper les élèves de manière à ce qu'ils puissent effectuer le cycle (11-12) dans toutes ses orientations. Ce cycle est donc essentiellement un cycle de transition.

Trajectoire formative n°1 :

les humanités professionnelles et techniques

Cette trajectoire ne vise pas la certification d'une employabilité professionnelle, prématurée à ce niveau. Pourtant, elle présentera aux jeunes un ensemble de menus articulés à des grandes familles de métiers. Il s'agira bien

d'une formation à caractère professionnel et technique, qui sera approfondie dans la suite du niveau secondaire.

Il importe donc bien d'entamer dès l'année 9, un processus d'acquisition de compétences professionnelles référées à un métier projeté. La formation, organisée en relation avec les employabilités visées, serait différenciée selon les exigences propres à chaque profession, qui influenceraient le niveau de compétences à atteindre. Elle se présenterait comme un tronc commun de qualification (compétences «généralistes», c'est-à-dire communes à plusieurs professions, dont la maîtrise garantit une capacité d'adaptation à l'évolution des métiers), en assurant la confrontation avec la réalité d'un métier et, via de courts stages d'observation, de l'entreprise aujourd'hui.

ches théoriques et conceptuelles des notions, les démarches auront généralement un caractère concret, pratique, appliqué, l'enseignement prenant systématiquement appui sur la motivation que constitue pour les élèves la relation à un métier. Les compétences liées à une profession seront acquises à partir d'un ensemble de situations-problèmes.

D'emblée, l'apprentissage sera centré sur la complexité, l'acquisition des habilités spécifiques étant reportée plus tard. La résolution précoce de tâches complexes contribuera à dynamiser les processus d'apprentissage et à renforcer la motivation des jeunes. Ce renversement des conceptions en vigueur aujourd'hui implique nécessairement une remise en question de la formation des enseignants qui assureront des prestations dans cette filière.

Sans exclure du tout des appro-

Trajectoire formative n°2 :

les humanités générales et technologiques

Elles offriront aux jeunes un ensemble de menus axés sur les grands domaines de la connaissance, tout en conservant à la formation un caractère suffisamment polyvalent pour permettre aux élèves d'aborder toutes les orientations du cycle suivant. Si les démarches pédagogiques seront nécessairement construites sur les aspects théoriques et conceptuels des disciplines étudiées, la relation à la pratique, au réel, au vécu sera permanente, en traitant notamment de situations-problèmes.

Les deux trajectoires formatives recourent donc à des démarches, développant des champs qui visent explicitement à rencontrer les aspirations des élèves. Aussi, ceux-ci les emprunteront-ils en raison de leurs options personnelles (choix positif). Il est important que leur choix soit réellement éclairé par des infor-

mations sur les métiers, sur la nature et sur la finalité des études, comme sur la description des professions auxquelles ces études conduisent.

Cette caractéristique de choix, de responsabilité personnelle des élèves est encore renforcée par la mise en place de passerelles effectives et souples entre les orientations, pouvant fonctionner tout au long du cycle. Il faudra cependant accompagner leur utilisation par une réflexion collégiale, associant nécessairement l'élève, la famille, l'école : il ne faudrait pas, en installant des passerelles, induire ou favoriser une scolarité du moindre effort, construite sur le contournement des difficultés. Il n'y aura pas une trajectoire formative plus facile, accessible à ceux qui ne pourraient réussir dans une autre qui serait difficile. Les deux orientations sont exigeantes, puisqu'elles visent les mêmes objectifs. Ce sont les moyens, les démarches qui sont

adaptées aux publics. Il appartiendra aux enseignants, aux chefs d'établissement d'en faire une réalité.

Il n'y aurait dès lors pas d'objection de principe à ce que certains «modules» de formation soient communs aux deux trajectoires formatives, si la chose est possible. Enfin, rappelons une fois encore que la réussite acquise au terme du cycle (3^{ème}-4^{ème} secondaire) permet d'accéder à toutes les orientations du cycle suivant, le cycle (5^{ème}-6^{ème} secondaire), puisque les objectifs du cycle (3^{ème}-4^{ème} secondaire) sont communs aux deux trajectoires formatives.

Le cycle (5^{ème}-6^{ème} secondaire) : de la formation à la détermination

En partant de la formation acquise à l'issue du cycle précédent, on développera dans ce cycle des trajectoires formatives poursuivant des objectifs différents. Les démarches pédagogiques et les domaines étudiés seront, eux aussi, distincts.

Les élèves choisiront une orientation en fonction de leur volonté d'acquiescer :

- une employabilité qui leur permette l'exercice d'une profession au terme de l'enseignement secondaire, soit directement, soit après un stage pratique d'application ou de perfectionnement. La trajectoire qui y correspond est intitulée «humanités professionnelles et techniques» ;
- une compétence diversifiée les rendant aptes à poursuivre des études dans une forme

de l'enseignement supérieur, quelle qu'elle soit. La trajectoire qui y correspond est intitulée «humanités générales et technologiques».

Ce sont donc des objectifs prioritairement poursuivis qui différencient les deux orientations de ce niveau. Les humanités générales et technologiques, qui s'apparentent à l'actuelle «section de transition», correspondent à une étape formative inscrite dans un cursus qui se poursuivra nécessairement dans l'enseignement supérieur. Les humanités techniques et professionnelles correspondent plutôt à l'actuelle «section de qualification» : elles visent à assurer aux jeunes la possibilité d'acquérir une employabilité les intégrant directement, au terme de l'enseignement secondaire, dans le marché de l'emploi.

On rappellera cependant que des passerelles, des possibilités de réorientation, notamment à

l'issue de l'enseignement secondaire, offrent des garanties de souplesse à ce schéma.

5. Les prolongements, au-delà de la 6^{ème} secondaire

La réussite du niveau secondaire sera attestée par un certificat d'enseignement secondaire, qui ouvrira l'accès à l'enseignement supérieur. D'autre part, les employabilités acquises dans les humanités professionnelles et techniques seront également certifiées.

Le certificat d'enseignement secondaire doit pouvoir sanctionner les études menées dans chacune des deux trajectoires formatives du dernier cycle. Cependant, au-delà de ce principe, il faut se demander comment assurer aux étudiants qui seraient diplômés des humanités professionnelles et techniques, et des formations relevant de l'apprentissage (Contrat d'appren-

tissage des Classes Moyennes, industriel, C.E.F.A., etc.) des possibilités réelles d'avoir **accès à l'enseignement supérieur**, sans compromettre la qualité de leur formation qualifiante, et sans les placer devant des exigences formatives exagérées.

Plusieurs stratégies sont envisageables pour répondre à cette question. On pourrait par exemple organiser un complément de formation (année d'études supplémentaire, préparatoire à l'enseignement supérieur), mais aussi reconnaître le caractère réellement formatif des humanités professionnelles et techniques. Elles affinent le sens de l'abstraction aussi bien que des curricula académiques. C'est le cas quand la formation générale associée à ces filières n'est pas exclusivement faite à partir de la réalité professionnelle. C'est aussi le cas quand la formation dispensée s'appuie sur les sciences expérimentales de classement, qui sont les plus

aptes à générer les capacités requises dans l'enseignement supérieur.

Enfin, de manière générale, former à une employabilité, c'est développer entre autres des compétences transversales qui rejoignent les capacités cognitives de base dont la maîtrise est la clé de la réussite au supérieur.

De même qu'on ménage aux diplômés des humanités professionnelles et techniques des possibilités de poursuivre avec succès des études supérieures, de même on doit permettre que les diplômés des humanités générales et technologiques **acquissent une employabilité** du niveau de l'enseignement secondaire.

Cela pourrait être concrétisé par le biais d'une 13^{ème} année axée sur la formation technique et professionnelle (dispensée dans les humanités professionnelles et techniques), qui serait sanction-

née par un certificat d'aptitudes professionnelles et techniques (1).

(1) Avis adopté par le Conseil le 28 octobre 1994.

(2) A propos de la formation professionnelle réalisée à travers les formations en alternance, il faut insister sur le volet «formalif» des démarches, et le respect des trois objectifs généraux définis par le CEF pour le système d'enseignement et de formation. La formation en entreprise n'est pas essentiellement qualifiante, elle a comme objectif de renforcer les acquis théoriques et pratiques enseignés, mais aussi de rendre ces acquis fonctionnels et opérationnels dans un milieu de travail réel.

(3) Dans le cadre de la législation actuelle, cette possibilité existe déjà. En effet, l'A.R. du 29 juin 1994, tel qu'il a été modifié, précise en son article 17 que les élèves réguliers, qui ont terminé avec fruit la sixième année de l'enseignement secondaire général, technique ou artistique, peuvent être admis comme élèves réguliers dans l'année de perfectionnement ou de spécialisation organisée au terme du troisième degré, dans l'enseignement technique comme dans l'enseignement professionnel.

Atelier n° 5

Former au métier ou former à l'emploi ?

animé par M. Francis TILMAN,
Animateur à l'a.s.b.l. Le Grain

Le texte suivant est proposé par l'animateur en guise de prolongement à un atelier qui a suscité des propositions nombreuses, mais fortement hétérogènes.

Dans le contexte actuel, faut-il former à un métier précis ou préparer à un emploi en général ? Cette question est un nouvel avatar du lancinant problème de la liaison "formation initiale - travail". Il aurait été intéressant d'établir l'état des lieux de cette thématique pour montrer comment cette question n'est qu'une variante d'une interrogation déjà bien vieille, mais tel

n'est pas le propos de cet exposé (!). Dans les lignes qui suivent, nous voudrions examiner la question de savoir si la formation à l'employabilité permet de renouveler cette approche.

Qu'est-ce que l'employabilité ?

Et tout d'abord, qu'est-ce que l'employabilité ? Ce néologisme nous vient, semble-t-il, des pays anglo-saxons, via nos cousins du Québec. Par employabilité, il faut entendre *la maîtrise des compétences requises pour exercer efficacement un emploi donné*. Former à l'employabilité

est donc chercher à faire acquérir ces compétences.

Dans cette perspective, la formation professionnelle est celle qui prépare à l'employabilité. Pour y arriver, il faut disposer d'une description des emplois. Les courants récents en ergonomie et en sociologie du travail ont considérablement amélioré la description des emplois, grâce, entre autres, à l'usage de la notion de compétence qui produit des référentiels d'emploi bien plus riches et complexes que les anciens "jobs description" hérités du taylorisme.

Aujourd'hui, les métiers sont définis en connaissances et en habilités manuelles, tout comme avant, mais aussi en capacités cognitives (savoir-faire intellectuels) et en attitudes (savoir-être).

La Communauté française s'est résolument engagée dans un effort de renouvellement de la formation professionnelle à

l'école en s'inscrivant dans le courant de la formation à l'employabilité et pour cela a créé un organe important et radicalement nouveau : la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (C.C.P.Q.).

Qu'est-ce que la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications ?

La Commission Communautaire des Professions et des Qualifications est un organe dépendant du Conseil Général de Concertation pour l'enseignement secondaire, fondé par le décret du 24 octobre 1994.

Sa mission est de "proposer au Gouvernement des profils de formation correspondant aux options groupées au troisième degré de l'enseignement de qualification".

Sa composition est formellement

prévue par le décret. Elle regroupe différents partenaires du monde de l'enseignement, des employeurs, des organisations syndicales siégeant au Conseil National du Travail, des organisations syndicales professionnelles, ainsi que des opérateurs de formation, à titre d'expert. Elle est actuellement présidée par A. Auquier, Directeur du département Emploi-Formation à l'Union Wallonne des Entreprises (?).

Pour assurer la confection des profils de formation, 6 chargés de mission (3 par "caractère"), détachés de l'enseignement, sont mis à la disposition du Conseil Général de Concertation.

La mise en place effective de la C.C.P.Q. a eu lieu en septembre 1995.

Comment travaille la C.C.P.Q. ?

Pour réaliser ses missions, la C.C.P.Q. a créé, conformément

au décret, des Commissions Consultatives qui préparent les profils.

Ces Commissions Consultatives sont composées selon les mêmes règles que la C.C.P.Q. mais regroupent des personnes spécialisées dans un secteur particulier de l'activité économique.

Une Commission Consultative est ainsi créée pour chacun des 9 secteurs de l'enseignement de qualification de l'enseignement secondaire, à savoir :

- l'agronomie,
- l'industrie,
- la construction,
- l'hôtellerie et l'alimentation,
- l'habillement,
- les arts appliqués,
- l'économie,
- les services aux personnes,
- les sciences appliquées.

Les Commissions Consultatives sont présidées par des représentants des employeurs.

Les Commissions Consultatives doivent réaliser trois types de produit :

- une nomenclature des emplois et des métiers du secteur,
- des profils de qualification,
- des profils de formation.

La nomenclature des emplois et des métiers d'un secteur identifie et définit brièvement les professions existantes dans ce secteur.

Un profil de qualification est l'ensemble des compétences à maîtriser pour l'exercice d'un emploi-type ⁽³⁾ ou, selon le projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, c'est "un référentiel décrivant les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise".

Un profil de formation est défini,

dans le décret du 24 octobre 1994, comme "l'ensemble des compétences à acquérir en vue de la délivrance du certificat de qualification à l'issue de l'enseignement secondaire" et, dans le projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement, comme "le référentiel présentant de manière structurée, les compétences à acquérir en vue de la délivrance d'un certificat de qualification".

La C.C.P.Q. a décidé de procéder en deux temps. Dans le premier, les Commissions Consultatives doivent établir les nomenclatures et les profils de qualification. Le second temps consistera à définir les profils de formation liés aux profils de qualification.

La première étape se déroule selon la procédure suivante :

- adopter au sein de chaque Commission Consultative une nomenclature des emplois-types sur base de la documen-

tation existante et d'enquêtes sur le terrain et situer ces emplois dans des filières professionnelles ;

- sélectionner les emplois qui vont être analysés prioritairement ;
- pour chaque métier retenu, créer un Groupe de Travail, composés d'experts du terrain (employeurs et syndicalistes du secteur) et d'experts de l'enseignement ;
- pour chaque métier, identifier et définir les fonctions (grands sous-ensembles de tâches) ;
- identifier l'évolution probable des emplois-types et de leurs fonctions ;
- pour les fonctions actuelles et prévisibles, déterminer les activités, c'est-à-dire ce que doit faire le travailleur ;
- définir, ensuite, les compétences nécessaires pour réaliser les activités précisées.

Les profils élaborés en Groupe de Travail sont examinés en Commission Consultative et,

après approbation à ce niveau, remis à la C.C.P.Q. plénière pour approbation finale.

Les profils professionnels de 96 métiers, correspondant à 36 emplois-types, ont jusqu'à présent été approuvés.

Aujourd'hui, les Commissions Consultatives continuent leur travail d'analyse des métiers et des professions. Elles vont devoir commencer prochainement l'élaboration des profils de formation.

Les limites des profils de qualification (*)

Une première limite réside dans le caractère arbitraire des découpages des métiers et des professions. Jusqu'où regroupe-t-on des métiers apparentés ? Le travail de description est, en effet, tirillé entre deux contraintes : soit on décrit tous les métiers concrets, mais alors on se re-

trouve devant une multitude d'emplois nécessitant un travail gigantesque, sans qu'on en voit la véritable utilité pour la formation, soit on procède à des regroupements assez vastes avec le risque de diluer les emplois réels dans un emploi-type abstrait trop général. La réponse à ce dilemme se situe quelque part entre ces deux extrêmes. En consultant les profils déjà disponibles, on constate que les réponses n'ont pas été de même nature dans les différents secteurs.

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

De plus, il faut bien savoir que les observations réalisées sont provisoires. Les technologies évoluent très vite dans certains secteurs. De nouveaux modes d'or-

ganisation du travail sont régulièrement introduits dans les entreprises. Ces transformations changent le contenu des activités professionnelles et risquent de rendre rapidement dépassés certains profils. Pour rester pertinents, les profils de qualification doivent être régulièrement mis à jour.

Les profils de qualification énumèrent également, pour chaque activité professionnelle identifiée, les compétences que doit posséder le travailleur pour les exercer. Or, définir des compétences n'est pas chose aisée. Dès lors peut-on être sûr que les compétences qui figurent dans les profils de qualification sont bien celles qui sont effectivement mobilisées par le travailleur en fonction ? Et la liste est-elle complète ? Il semble donc sage de considérer cet inventaire des compétences comme des hypothèses qui devront être discutées au moment de l'élaboration du profil de formation.

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

N'oublions pas, non plus, que les profils décrivent le travailleur expérimenté. Les profils de qualification reprennent donc également des compétences qui sont acquises en situation de travail et à la suite d'une expérience professionnelle plus ou moins longue. On ne peut donc pas en déduire, automatiquement, les profils de formation.

Une dernière limite des profils de qualification réside dans le fait que tous les descriptifs professionnels échouent, pour des raisons méthodologiques, à identifier et à nommer ce qui caractérise la "maîtrise professionnelle".

Celle-ci est plus que la maîtrise des compétences partielles, par ailleurs reprises dans les profils de qualification. Elle exige une vision du tout qui permet de décider quels sont les bons actes à poser au bon moment. Elle suppose une "culture du métier". Et tout cela ne peut s'apprendre que par une longue pratique, souvent grâce à l'expérience des "anciens". Cette maîtrise professionnelle est souvent implicite, donc difficilement identifiable.

Les profils de qualification ont cependant le mérite d'exister et de faire l'objet d'un consensus entre tous les partenaires participant à la C.C.P.Q.. De plus, ils sont considérés par tous les partenaires comme la référence obligée pour construire les profils de formation. Ils constituent donc un solide point d'appui pour donner plus de cohérence et de réalisme à la formation professionnelle.

Le problème des profils de formation

Les définitions données par les décrets des profils de formation et cités plus haut ne sont pas directement opérationnelles. En effet, elles ne disent rien sur le contenu à mettre dans ces référentiels. La réflexion au sein de la C.C.P.Q. s'oriente vers une définition du type de celle-ci : le profil de formation est le référentiel des compétences professionnelles de base, liées à un métier, que la formation professionnelle veut atteindre.

Cette façon de voir met l'accent sur le fait que les compétences professionnelles, auxquelles veut préparer l'école, sont à aller chercher dans les profils de qualification qui, pour toutes les activités du travailleur liées à un emploi-type, ont identifié les compétences requises.

Mais il ne s'agit pas de viser l'ensemble des compétences du

profil de qualification, car, rappelons-le, celui-ci décrit ce que doit faire un travailleur expérimenté. L'école, elle, doit préparer aux compétences de base, celles qui permettront au jeune travailleur d'assimiler la formation adaptative que toute entreprise assure, toujours, à ses travailleurs et qui cherche à le rendre performant dans le dispositif de production spécifique à chaque entreprise.

Ces précisions ne résolvent pas tout car il reste à déterminer ce qui relève, d'un côté, de l'apprentissage scolaire de base et, de l'autre, des acquisitions à faire en entreprise pour adapter le jeune travailleur au contexte propre de celle-ci.

Par ailleurs, il faut se mettre d'accord sur le degré de précision dans la formulation des compétences à atteindre, car si la plupart des acteurs sont d'accord pour dire que le profil de formation est un élément du pro-

gramme, le premier ne peut se substituer au second. La formulation des compétences ne peut donc pas être trop détaillée.

Tous ces efforts pour aboutir à un consensus sur les profils de formation ne constituent pas un pur exercice intellectuel. De nombreux enjeux y sont liés. En effet, les compétences de base des profils de formation deviennent en quelque sorte le cahier des charges de la formation professionnelle, autrement dit le résultat à atteindre qui permettra de dire qu'un jeune est qualifié dans une profession ou un métier. Il importe que ce "produit" de la formation soit identique pour tous les opérateurs de formation et donc pas seulement pour tous les établissements des trois réseaux de l'enseignement secondaire mais aussi pour la Promotion sociale, pour le Forem ou pour les Classes Moyennes. Autrement dit, être qualifié dans un métier ou dans une profession, peu importe qui a assuré la

formation, est une garantie de maîtrise d'un ensemble de compétences, considérées par tous, y compris les employeurs, comme les compétences de base de l'emploi.

Les travaux de la C.C.P.Q., tant en ce qui concerne les profils de qualification que les profils de formation, peuvent être à la base d'une réforme de l'enseignement de qualification, visant à rendre ce dernier plus pertinent par rapport aux réalités du travail productif, plus cohérent dans son offre de formation et plus valorisé auprès des jeunes. Essayons d'imaginer quelles pourraient être les conséquences d'une réforme de l'enseignement technique et professionnel qui s'inspirerait directement des travaux de la C.C.P.Q.,

Des transformations structurelles

Une première réforme d'importance serait *la suppression de la*

distinction entre la filière technique et la filière professionnelle. N'existerait plus qu'une seule filière de qualification à côté d'une filière de transition ()*. Au sein de cette filière de qualification seraient proposées des formations professionnelles qui viseraient à atteindre les "emplois-types" pour lesquels un profil de formation a été élaboré. La maîtrise des compétences constituant ces profils donnerait lieu à une certification pour une profession donnée.

L'organisation de cette filière de qualification unique pose quelques problèmes de principe importants. Ainsi, quand rentre-t-on dans cette filière ? Au terme du premier degré (les deux premières années du secondaire) exclusivement, ou également au terme du second degré ? Doit-on organiser des passerelles entre la filière de qualification et la filière de transition en cours de cursus ou décide-t-on que les deux voies sont parallèles ? L'ob-

servation des pratiques des pays étrangers laisse apparaître que la formation est plus cohérente et la filière plus valorisée si on oblige les jeunes à choisir tôt l'une des deux filières et si on les rend indépendantes l'une de l'autre, en cours de cursus. On évite ainsi le phénomène de relégation qui consiste, pour l'enseignement de transition, à renvoyer dans la filière de qualification les élèves insuffisamment performants, selon ses critères. A charge de la filière de qualification de présenter aussi des formations professionnelles exigeantes, susceptibles d'attirer de "bons élèves" (*).

L'identification des métiers propres à un secteur, faite par la C.C.P.Q., facilitera la cohérence de la formation car elle permet de construire des filières professionnelles de formation dont l'ensemble constitue la filière de qualification. Une filière professionnelle de formation articule entre eux des emplois apparen-

tés, selon le niveau des compétences exigées. Par exemple, pour les métiers du secteur administratif et commercial, un premier niveau de formation serait celui préparant au métier de commis. Un second préparerait à celui d'employé de bureau tandis que le troisième formerait à celui d'assistant de la direction.

Par ailleurs, la comparaison entre les emplois d'un même secteur, voire même de différents secteurs, permettra le repérage des compétences génériques, c'est-à-dire celles qui appartiennent à plusieurs métiers. Quand c'est possible, *ce regroupement de compétences en unités d'apprentissage cohérentes devrait permettre le passage plus économique d'une filière professionnelle à une autre, au sein de l'enseignement secondaire de qualification, en évitant de devoir recommencer à apprendre ce qui est déjà maîtrisé.* S'il existe des accords, cette "capitalisation", que le projet de décret

définissant les missions prioritaires de l'enseignement appelle les "crédits d'études", acquis dans l'enseignement secondaire de plein exercice, pourrait valoir également lors du passage vers d'autres opérateurs de formation (promotion sociale, Forem, Classes moyennes, ...) et aussi dans l'enseignement supérieur.

Cependant, il faut éviter que la filière de qualification ne soit une impasse par rapport à l'enseignement supérieur. Dans l'hypothèse où les deux filières (de transition et de qualification) sont étanches, une manière d'éviter le cul-de-sac pourrait être la suivante. Il serait nécessaire de disposer d'un profil d'entrée dans l'enseignement supérieur, composé, lui aussi, de compétences à maîtriser. La confrontation entre les profils de formation et ce profil d'entrée permettrait de déterminer, pour chaque jeune qui le souhaite, les compétences qui lui manquent pour atteindre les exigences d'accès à l'enseigne-

ment supérieur. *Une année préparatoire, organisée au terme du secondaire de qualification, selon les principes de la pédagogie différenciée, permettrait l'acquisition des compétences manquantes.*

Les limites des profils de formation

On le voit, les travaux de la C.C.P.Q. devraient conduire à des réformes structurelles de grande envergure. Mais il n'y a pas que l'organisation des options qui est interpellée par ces travaux. En effet, *les programmes des "options groupées" (cours préparant à la profession) devraient, eux aussi, être revisités à partir de l'examen des profils de formation.* Les premiers essais de confrontation des programmes actuels avec des ébauches de profils de formation amènent aux constats suivants.

Une partie plus ou moins importante des objectifs des programmes actuels de formation professionnelle se retrouve dans l'esquisse des profils de formation. Cependant, d'autres compétences reprises dans ces profils ne figurent pas comme objectifs dans les programmes. À l'inverse, les programmes contiennent des objectifs et des compétences à acquérir et à développer qui ne se retrouvent pas dans le profil de formation, issu du profil de qualification.

Ces constats doivent permettre d'orienter la réécriture des programmes des options groupées. Au-delà que ce qui est déjà en concordance, il faut ajouter dans les programmes les compétences reconnues comme nécessaires et n'y figurant pas actuellement. De même, il faut en retirer les objectifs qui ne correspondraient pas aux compétences définies par le profil de formation.

Cependant, il faut être circonspect dans ce travail d'élagage. En effet, des travaux de recherche sur les pratiques d'enseignement ont montré que les programmes scolaires de formation professionnelle visent d'autres buts que la stricte formation professionnelle. Parmi ceux-ci, la recherche d'une culture professionnelle et sociale plus large que les seules exigences requises par le métier, ou encore la poursuite d'un développement intellectuel, à travers des cours techniques voire pratiques, allant bien au-delà de ce qui est requis pour l'exercice du métier (?). Il serait catastrophique de brader ces visées-là sous prétexte d'être en meilleure adéquation avec les profils de formation.

La piste à suivre ne serait-elle pas *d'organiser, à côté des cours visant les compétences du profil de formation, d'autres cours cherchant à atteindre un profil de travailleur-citoyen, instruit et*

lucide, capable de comprendre le fonctionnement et la logique des entreprises d'aujourd'hui et de se situer dans la réalité économique et sociale contemporaine ? L'école secondaire a une mission plus large que la seule formation à l'employabilité. N'a-t-elle pas aussi à former un travailleur critique et responsable, qui est bien plus qu'un producteur "sur mesure". Cette mission est d'autant plus nécessaire, que la probabilité pour l'élève sortant de l'enseignement secondaire d'exercer le métier pour lequel il a été formé est faible. L'aptitude à se reconvertir exige de dépasser la seule maîtrise d'un métier. Il paraît donc urgent de réfléchir à ce profil du travailleur-citoyen.

Ce qu'il faut tirer comme enseignement de cette confrontation des profils de formation avec les programmes actuels, c'est sans doute qu'il faut éviter de faire passer pour de la formation à l'employabilité, des objectifs qui se situent dans un autre registre

d'intentions pédagogiques. Cela ne veut pas dire qu'il n'est pas possible de prendre appui sur la réalité d'un secteur économique pour poursuivre ces objectifs.

Former à l'employabilité, un mirage ?

Face à cette perspective réformatrice, plusieurs objections de fond sont avancées. La première porte sur la nature même de la formation professionnelle. Elle comprend deux volets.

Tout d'abord, quel sens cela a-t-il de former à des métiers que les jeunes, selon toute probabilité, n'exerceront pas, soit qu'ils ne seront pas engagés dans la profession pour laquelle ils ont été formés, soit que ce métier va rapidement se transformer et devenir d'une autre nature. Dès lors, ne serait-il pas plus pertinent d'apprendre à apprendre et de donner aux jeunes une forma-

tion professionnelle polyvalente qui les préparera à s'adapter à ces situations non prévisibles ?

Si la question est pertinente (*), la réponse n'est ni simple ni évidente. Sur un plan didactique, apprendre à apprendre ne se fait pas dans le vide. S'il est vrai que les compétences transversales n'existent pas comme telles (**), alors peut-il exister une didactique qui permette d'apprendre à apprendre, en général ? Autrement dit, est-il possible d'apprendre à apprendre sans former à des contenus spécifiques ?

Sur un plan socio-culturel, la demande vis-à-vis de l'école secondaire de la part des jeunes de milieux populaires, fragilisés socialement et scolairement, s'exprime à la fois comme une demande générale de diplôme et comme une demande particulière de formation professionnelle. Comment l'école secondaire va-t-elle prendre appui sur

cette double attente ?

Le second volet de la critique porte sur le non-sens que constitue, pour ses utilisateurs, un dispositif de formation qui délivre des certifications basées sur des descriptions d'emplois, fournies par certains employeurs dans le cadre des travaux de la C.C.P.Q. mais qui ne sont pas reconnues par d'autres employeurs sur le marché du travail.

Nous sommes, en effet, devant une situation paradoxale. D'un côté, les employeurs adoptent des profils de qualification dont il est tiré des profils de formation qui deviennent le cahier des charges de la formation professionnelle et d'un autre côté, les patrons n'engagent plus aux niveaux de diplôme qui certifient l'acquisition des compétences ainsi définies (¹⁰).

Il est dès lors légitime de se demander si, en s'engageant dans la collaboration au sein de la C.C.P.Q., l'enseignement n'em-

prunte-t-il pas un cul-de-sac ?

D'une manière plus générale, ne faut-il pas considérer la formation à l'employabilité comme un mirage ? L'apparente séduction d'une réponse technique, ne correspondant pas aux pratiques des acteurs sur le terrain, ne serait alors en rien une réponse à cet espoir d'améliorer l'articulation "formation initiale-travail" ...

Il faut regarder ces objections en face. Cependant, dans l'état actuel de nos connaissances et des intentions des utilisateurs de l'école, il paraît légitime de défendre une formation professionnelle à l'employabilité comme une des missions prioritaires de l'enseignement secondaire de plein exercice et pour cela, examinons les objections avancées.

La métacognition, un chemin didactique vers la polyvalence

On n'apprend pas dans le vide,

disons-nous. Synthétiquement on peut présenter le problème de la façon suivante.

A part quelques compétences de méthode (prise de note, organisation de l'espace et du temps, etc.) il n'y a pas de compétences transversales en elles-mêmes parce que :

- on apprend toujours dans un contexte donné ;
- le transfert à d'autres contextes ne se fait jamais spontanément.

Pour assurer le transfert, il faut apprendre, à partir d'un contenu spécifique, à étendre ses connaissances à de nouveaux champs dans lesquels ces compétences acquises peuvent s'exercer avec efficacité. Cette extension est une activité d'apprentissage en soi, indépendante de l'apprentissage initial.

Le transfert, c'est encore la capacité, pour un individu, de résoudre un problème neuf en y

voyant une analogie avec d'autres problèmes connus de lui. Mais cette capacité à manipuler un problème nouveau pour le transformer en situation "analogique" est également une compétence, non spontanée. En conséquence, elle mérite, elle aussi, un apprentissage systématique (1).

Appliqués à notre sujet, ces acquis théoriques donnent le raisonnement suivant.

La chaîne didactique est la suivante : on recherche le développement cognitif en l'exerçant sur une discipline. Ces acquis sont élucidés dans un travail de métacognition qui permet de les modéliser (on sait comment on raisonne et comment on résout les problèmes de cette discipline). L'entraînement suivant consistera à retrouver dans d'autres domaines des situations "analogiques" (ayant les mêmes caractéristiques) à celles connues et à étudier comment y ap-

pliquer des procédures et des connaissances connues.

Appliqué au domaine de la formation professionnelle, ce schéma didactique se concrétise comme suit : on apprend un métier donné, autrement dit l'apprenti acquiert des compétences (connaissances, habiletés, capacités cognitives, attitudes psycho-sociales). Ces compétences sont explicitées pour faire acquérir une métacognition professionnelle : pouvoir expliquer ce que l'on fait, pourquoi on le fait et comment on procède pour transformer les situations non conformes aux règles de l'art en situations où ces dernières peuvent s'exercer efficacement. A partir de cette maîtrise professionnelle, l'individu est placé dans des situations professionnelles nouvelles et entraîné à prendre appui sur ses acquis pour trouver des procédures permettant de produire avec efficacité dans ce nouveau contexte. C'est ce qu'on

pourrait appeler la vraie polyvalence, autrement dit un haut niveau de compétences, conscientes et structurées (12).

La construction d'une identité professionnelle

L'intérêt des profils de formation est aussi de rencontrer les représentations sociales et les attentes des jeunes. Une partie de ceux qui suivent les options de l'enseignement technique et professionnel et plus spécialement ceux qui ont le plus de difficultés scolaires, même s'ils envisagent de rester à l'école le temps qu'il faut pour y décrocher un diplôme, y recherchent avant tout une formation à un métier (même si l'image de celui-ci est mythique ou complètement fautive) et ne s'investissent que dans les cours qui, selon eux, préparent à cette profession.

Pour ce public, insécurisé socialement et intellectuellement,

une formation professionnelle à des métiers clairement définis dans des profils de qualification est un programme séduisant et mobilisateur. En tout cas, il a plus de chance d'être mobilisateur qu'une formation technico-professionnelle généraliste, mal identifiable socialement.

Mais cette formation professionnelle ne peut pas être simplement instrumentale. Elle doit s'inscrire dans une visée qui donne du sens aux activités d'apprentissage. Autrement dit, les jeunes ont besoin de s'identifier à une figure idéale de travailleur que la formation professionnelle concrète qu'ils poursuivent tend à atteindre. Ces figures emblématiques, attractives doivent les aider à se construire une identité personnelle de futur travailleur à l'école.

Trois figures symboliques de travailleur, compatibles avec les réalités actuelles du travail, peuvent être proposées aux jeu-

nes ⁽¹³⁾.

La première est celle de l'opérateur réfléchi. Elle correspond à un modèle de travailleur utilisant des machines, en tout ou en partie automatisées. L'opérateur réfléchi devra être capable de modéliser les opérations de production, de les anticiper, de répondre aux situations complexes et à l'imprévu, en leur appliquant un traitement de "résolution de problèmes". L'opérateur réfléchi sera aussi à même de travailler en équipe et de coordonner son travail avec celui de ses collègues.

La seconde figure est celle de l'artisan. Elle vise un travailleur qui maîtrise les "règles de l'art" de son métier. Mais ce professionnel doit en plus être un gestionnaire capable de faire face à la multiplicité des contraintes commerciales et administratives qui découlent du contexte dans lequel il devra exercer sa profession.

Le professionnel du service hu-

main est la troisième figure idéale. Ce dernier doit posséder des compétences d'efficacité professionnelle et d'humanité. Au delà donc de compétences techniques (connaissances et habiletés spécifiques), ce type de travailleur doit aussi être, dans son domaine, un opérateur réfléchi. Mais en plus, il doit posséder les aptitudes à conférer à la relation "client-professionnel" caractéristique de ce type de profession, une dimension empathique, non fusionnelle (*).

Didactique de la métacognition sur le plan intellectuel, construction d'une identité professionnelle sur le plan social et culturel, voilà deux pistes en réponse à la première objection concernant l'impossibilité pour l'école de former à des métiers non encore existants ou à des emplois inconnus. Reste à produire un discours politique sur les rôles respectifs de l'école et des autres acteurs en ce qui concerne l'emploi des jeunes.

Placer les employeurs devant leurs responsabilités

L'école (et d'une manière générale les opérateurs de formation), n'a pas d'influence directe sur le marché du travail. Certes, elle peut intervenir indirectement en modifiant les "qualités" de la main-d'œuvre mais la logique qui régit ces marchés "segmentés" (c'est-à-dire, dans le vocabulaire de la sociologie du travail, variables selon les branches professionnelles et les bassins d'emplois) lui échappe.

Si elle est impulsante sur le marché du travail, l'école peut, par contre, produire un discours politique fort qui réaffirme la contradiction de la position des employeurs définissant des certifications mais ne les reconnaissant pas dans les faits, un discours qui insiste sur le risque social d'une politique d'embauche écartant les jeunes et les moins qualifiés, un discours qui met en avant les effets pervers pour l'en-

treprise du fait d'utiliser une main-d'oeuvre sur-qualifiée par rapport aux postes de travail, un discours, enfin, qui souligne la qualité de son travail de formation et ses efforts permanents de modernisation (15).

Pour cela, il faut que l'enseignement surmonte son sentiment de culpabilité que des années de discours néo-capitalistes imputant la responsabilité de la crise à la formation a engendré et cela, malgré l'inconsistance de ces affirmations. Il est nécessaire, encore, que certains acteurs de l'école brisent la fascination qu'exerce sur eux l'entreprise (mythique, bien sûr, pas réelle... qui est beaucoup moins idyllique), devenue le modèle d'organisation sociale et le symbole de l'efficacité (16).

L'école ne crée pas d'emplois. De plus, elle doit faire face à un avenir incertain puisque les entreprises (et les chercheurs) sont incapables de définir à moyen

terme les contenus des professions et les besoins en main-d'oeuvre (17). La stratégie de la *formation professionnelle à des métiers existants comme prétexte à une formation plus globale et plus polyvalente*, paraît être une stratégie réaliste et efficace.

La formation professionnelle n'est pas tout

La formation professionnelle, même élargie à celle du travailleur-citoyen, n'épuise pas le contenu de la formation que doit assurer l'enseignement secondaire de plein exercice. Dans le cadre de sa mission de service public et d'obligation scolaire, cet enseignement doit encore former le citoyen tout court. Un travail de réflexion sur le "profil du citoyen" que doit atteindre l'enseignement secondaire au terme de son cursus, devrait être entamé d'urgence. La formation commune de la fi-

lière de qualification viserait l'acquisition de ces compétences.

Dans cette réflexion, il ne faut pas oublier que presque tous les jeunes, y compris ceux qui se trouvent dans l'enseignement technique et professionnel, se considèrent comme des "lycéens". Pour ceux qui sont dans une option de qualification, la formation professionnelle n'est plus qu'une de leurs préoccupations parmi d'autres, car leur scepticisme est grand (et fondé, avons-nous vu) sur la probabilité sinon de trouver un emploi, du moins d'exercer dans le métier pour lequel ils se forment. L'enseignement dans les filières de qualification doit tenir compte de ce fait. Autrement dit, l'enseignement de qualification doit aussi préparer à vivre dans une société dans laquelle la rotation professionnelle est inévitable et où la probabilité est grande également de connaître, durant la "vie active", un temps de non-travail plus important que le

temps de travail. Comment se trouver une identité sociale dans ces conditions ? Comment se valoriser et être utile socialement dans une vie où le travail salarié risque de n'être que temporaire ou partiel ? Devant ces destins sociaux probables, l'enseignement secondaire ne peut esquiver une réflexion sur la préparation à cette future société de non-travail. Il faut bien reconnaître que, jusqu'ici, elle est mal préparée à cette nouvelle mission que la plupart des acteurs de l'enseignement ne lui reconnaissent pas encore.

Redonner une identité à l'enseignement de qualification

L'enseignement de qualification, pour être attractif et valorisé, doit se donner lui aussi une identité propre, forte et mobilisatrice, comme c'était le cas dans le passé. Or, le chamboulement des repères du passé, d'une part, et la diversité des buts que

l'école secondaire doit assumer, d'autre part, ont brouillé les repères et rares sont les jeunes qui s'engagent dans la voie de la qualification à la suite d'un choix positif.

L'enjeu se situe ici dans le registre symbolique. Quelle image sociale de soi l'élève peut-il espérer construire dans la filière de qualification ? Pour pouvoir répondre à cette question, il est nécessaire que le jeune entende un discours clair et cohérent de l'institution. Si, pour la formation qualifiante, les images idéales de l'opérateur réfléchi, de l'artisan et du professionnel du service humain peuvent devenir des références susceptibles d'inspirer les pratiques enseignantes et servir de modèle d'identification pour les jeunes, *l'idéal de citoyen* à proposer à ces jeunes de milieux populaires reste à construire.

Nous avons vu que l'évolution du contexte économique et social

a transformé les missions de l'enseignement de qualification qui doit, à la fois former le travailleur et le citoyen actif, cette dernière dimension éducative prenant de plus en plus d'importance. L'école doit donc assumer, simultanément, deux missions de nature différente. L'enseignement de qualification est ainsi tiraillé entre deux buts. C'est sans doute au niveau de chaque élève, par une pédagogie du projet personnel (¹⁸), que cette tension peut se résoudre, car on voit mal quel principe unificateur permettrait d'articuler ces deux rôles, aussi nécessaires l'un que l'autre.

Réussir une réforme

Les travaux de la C.C.P.Q. permettent, théoriquement, de mettre en place une formation professionnelle à l'école plus cohérente et plus conforme aux réalités du travail d'aujourd'hui. L'enseignement secondaire (et

les autres offreurs de formation) sauront-ils saisir cette opportunité ? Autrement dit, pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, pourra-t-il se réformer en profondeur en acceptant de remodeler ses anciens découpages et de réécrire le contenu de ses programmes ? C'est là une histoire que nous n'allons sans doute pas tarder à vivre.

Mais une fois engagés dans cette voie, les acteurs de l'école ne pourront échapper à une réflexion globale sur les rôles et missions de l'enseignement de qualification qui va beaucoup plus loin que ce qu'en dit le décret de la Communauté Française sur les missions de l'école. Il importe qu'une réforme profonde touchant la moitié des élèves du secondaire ne fasse pas l'impasse sur toutes les dimensions de l'action éducative et qu'on ne s'embarque pas dans une transformation qui ne viserait que la seule formation professionnelle. Si c'était le cas,

on aurait raté une mutation historique.

Dominique GROOTAERS
François TILMAN
Le Grain
Atelier de pédagogie sociale

Secrétariat de l'atelier :
M. Michel QUARZAGO,
Maître-assistant de cours de
droit à la Haute Ecole de la
Province de Liège
Léon-Eli Troclet

- (1) Le lecteur intéressé par cette problématique lira l'ouvrage collectif coordonné par L. Tanguy, maintenant devenu classique : *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française, 1986. Plus récemment, P. Doray et C. Maroy ont écrit sur ce sujet un article très fouillé quoique qu'un peu technique, intitulé 'Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel', in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n°4, p.661-689.
- (2) Si, à l'origine, la C.C.P.Q. ne concerne que l'enseignement secondaire de plein

exercice, au fil du temps, d'autres opérateurs de formation, comme la Promotion sociale, le Forem, l'Institut Bruxellois Francophone pour la Formation Professionnelle, les Classes moyennes sont passés du statut d'invité à celui de participant à part entière. Ils souhaitent maintenant être associés à tous les stades d'élaboration des profils et se considèrent comme liés aux conclusions des travaux.

- (3) La C.C.P.O. définit l'emploi-type de la façon suivante : "regroupement sous un même intitulé d'activités communes à différents métiers concrets qui satisfont un même type de fonction au sein d'une activité de production".

La similitude des activités professionnelles dans différents emplois réels va souvent de pair avec l'utilisation de techniques apparentées, un niveau de qualification et des formes d'organisation de travail proches.

La notion d'emploi-type est utilisée pour dépasser une difficulté méthodologique de base : la multiplicité des emplois spécifiques. Quand c'est possible, divers emplois concrets apparentés sont donc regroupés sous un même intitulé dont on cherchera les caractéristiques communes.

- (4) Les remarques qui suivent, reprennent et développent des éléments de la note méthodologique qui accompagne la pu-

blication des profils de qualification.

- (5) Cette proposition, prolongement logique des travaux de la C.C.P.O., va cependant beaucoup plus loin que le projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire qui lui distingue les "humanités générales et technologiques, dénommées section de transition, qui visent à la préparation aux études supérieures" et "les humanités professionnelles et techniques, dénommées section de qualification, qui visent à l'attribution d'un certificat de qualification mais permettant aussi l'accès aux études supérieures".

- (6) La filière de qualification a comme finalité, comme son nom l'indique, la formation professionnelle. Cela n'épuise pas la formation technique qui peut être donnée dans l'enseignement secondaire. Ainsi, une restructuration des filières dans le secondaire devrait également entraîner une refonte d'une option technologique dans la filière de transition. Sur les finalités de cette option, voir Y. Deforge, *De l'éducation technologique à la culture technique*, Paris, ESF, 1993 ; Lebeaume J., "La technologie dans l'enseignement obligatoire ou la construction d'une discipline scolaire", in *Skolè-Cahiers de la recherche et du développement*, n°3, 1995, p. 43-61 ; F. Tilman, "Vers une nouvelle culture face aux techniques", in

Fourez, *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck, 1994, p.143-159.

- (7) Voir D. Grootaers et F. Tilman, "L'initiation scientifique dans les traditions de l'enseignement technique", in G. Fourez, *Alphabétisation scientifique et technique*, Bruxelles, De Boeck, p.129-142 et encore D. Grootaers, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, E.V.O., 1994.
- (8) Cette question ne se pose pas pour les dispositifs de formation qui s'efforcent de répondre directement à un besoin de qualification clairement identifié. Dans ce cas, la formation à l'employabilité est la meilleure stratégie éducative à adopter.
- (9) Sur cette question, voir le livre décisif de B. Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, E.S.F., 1996.
- (10) Sur la réduction sans cesse croissante des emplois pour les moins de 25 ans ainsi que sur la dévaluation marchande des diplômes de l'enseignement secondaire, voir "Les jeunes et le travail : un regard pluriel", in *Revue du travail*, n°24, octobre-novembre-décembre 1996, ainsi que A. Vanthierswyngheles, "Diplômes, scolarité et emplois", in *Education et formation, facteurs de compétitivité. 12ème congrès des économistes belges de langue française*, 1996, p.367-379. Si la comparaison de nos marchés du travail avec ceux de la France a un sens, on consultera encore avec bénéfice l'étude : *Familles professionnelles, données de cadrage*, Dossiers de la DARES, n°5 (diffusion La Documentation Française) qui caractérise les métiers selon le développement de leurs effectifs et leur taux de chômage (avec une attention spéciale à l'emploi des jeunes).
- (11) Nous sommes de plain-pied dans le champ de la métacognition. Sur ce sujet, outre B. Rey, déjà cité, voir aussi, M. Romainville, "A la recherche des compétences transversales", in *Forum-Pédagogies*, novembre 1994, p.18-22; Ph. Perrenoud, "Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école", un *Pédagogie collégiale*, mars 1997, Vol 10, n°3, p.5-16; B. Noël, M. Romainville, J.-L. Wolfs, "La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation", in *Revue Française de Pédagogie*, n°112, juillet-août-septembre 1995, p.47-56.
- (12) Un exemple de ce type de pédagogie appliquée à la technologie dans H. Laurent et F. Tilman, *Connaitre et pratiquer le technico-mental*, Cahier du Ségec, n°3, mai 1995.
- (13) Elles remplaceraient l'ancienne figure du technicien industriel, archétype du travailleur masculin en usine, qui a dominé toute la formation technique et professionnelle depuis l'origine de l'enseigne-

ment technique et professionnel jusqu'il y a peu. Voir sur ce sujet D. Grootaers, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, E.V.O., 1994.

- (14) On peut montrer qu'il existe des didactiques particulièrement adaptées à chacune de ces figures idéales.
- (15) Le fait que l'enseignement accepte de s'engager dans diverses formules d'alternance est une preuve de sa volonté de rapprocher la formation professionnelle donnée à l'école des réalités de l'entreprise. Il ne faut cependant pas surestimer la portée de ces dispositifs et y voir la voie royale pour combler le fossé entre la formation initiale et le travail. Sur les possibilités et les limites des alternances réelles, voir F. Tilman, *L'alternance dans tous ses états*, Cahiers du Ségec, n°5, avril 1996.
- (16) De ce point de vue, il est urgent que l'enseignement prenne ses distances par rapport aux conseils réguliers (et pas toujours convergents d'ailleurs) que des chefs d'entreprise, dont on peut montrer par ailleurs qu'ils méconnaissent sérieusement les réalités de l'enseignement, se croient autorisés à prodiguer, même quand on ne leur demande pas. Constata-tions, par ailleurs leur susceptibilité quand il advient, par exception, que des enseignants fassent des remarques sur le mode de gestion des entreprises.
- (17) Depuis toujours, et aujourd'hui plus que jamais, les employeurs refusent de faire des pronostics à moyen terme, relatifs à leurs besoins de main-d'œuvre. Quant aux modèles économétriques, parfois très sophistiqués, mis au point pour tenter de prévoir les besoins de main-d'œuvre, ils se sont tous révélés erronés quant à leurs prévisions quantitatives. Parfois ils prévoient correctement les "tendances lourdes". Sur ce sujet, voir J.-J. Paul, "Les relations entre éducation et marché du travail : quelques réflexions économiques", in *Revue Française de Pédagogie*, n°105, octobre-novembre-décembre 1993, p.19-30.
- (18) Sur la didactique du projet personnel, voir, entre autres, Cahiers pédagogiques (Revue), *Le projet personnel de l'élève*, n°331, février 1995; M. Crozier, *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF, 1993; J. Guichard, *Découvertes des activités professionnelles. Projets personnels et insertion*, Issy les Moulineaux, E.A.P., 1988; J. Guichard, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, P.U.F., 1993; J. Vassileff, *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*, Lyon, Chronique sociale, 1988.

- ▲ En collaboration avec l'asbl APRES (Association pour la Promotion de l'Enseignement Provincial de Seraing)

- ▲ Avec l'aide de la Province de Liège

- ▲ Avec le soutien de la Région Wallonne

Editeur responsable :

Philibert CAYET,
Président de la Fondation Jean Boets
Rue de Montegnée, 144
4101 JEMEPPE

La *FONDATION Jean BOETS* est une a.s.b.l. apolitique et inter-réseaux d'enseignement, dont la mission essentielle est de *PROMOUVOIR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE*. Parmi ses diverses activités, citons les *PANELS de MIDI*, qui instaurent un dialogue permanent *ECONOMIE-ENSEIGNEMENT*.

Dans une perspective semblable, la Fondation a organisé un Colloque

SOCIETE, FORMATION ET EMPLOI

le vendredi 21 mars 1997
à la Haute Ecole André Vésale
Enseignement de la Province de Liège

Placé sous la Présidence de Monsieur Riccardo PETRELLA, Président du Groupe de Lisbonne et Professeur à l'Université Catholique de Louvain, ce colloque a situé le thème prévu dans le cadre d'une problématique générale, à l'intention d'un public regroupant des responsables et acteurs des milieux politiques, socio-économiques et pédagogiques.

FONDATION JEAN BOETS ASBL
Rue du Commerce, 14
4100 SERAING
Tél. : 04/330 73 47
Fax : 04/338 28 30
04/330 73 49
