

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Sociologie des régulations de l'enseignement technique  
et professionnel en Communauté française de Belgique.  
La construction de l'offre de formation<sup>12</sup>**

*Jean-Yves Donnay*

N° 45 • OCTOBRE 2005 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc ([www.i6doc.com](http://www.i6doc.com)) et depuis les sites du GIRSEF ([www.girsef.ucl.ac.be](http://www.girsef.ucl.ac.be)) et de la CPU ([www.cpu.psp.ucl.ac.be](http://www.cpu.psp.ucl.ac.be)).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été financée par la convention « Actions de recherches concertées n°02/07-274 » du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

<sup>2</sup> Pour leur lecture attentive du texte et leurs commentaires avisés, je remercie très chaleureusement le Professeur Dominique Grootaers, mais aussi, et surtout, Francis Tilman, témoin précieux du dispositif institutionnel que nous étudions.

## Table des matières

Résumé	4
Introduction	4
Genèse du système d'enseignement technique et professionnel et rapports historiques au système productif et au système d'enseignement général	7
Réforme du système d'enseignement technique et professionnel et pluralité de justifications	9
Des profils <i>in statu nascendi</i> aux programmes scolaires : une mécanique complexe, des coûts de transaction	12
Entre rôle dévolu et rôle joué, liens forts et liens lâches : des acteurs institutionnels aux affiliations différenciées	13
Des acteurs institutionnels aux principes de justification multiples. La construction de l'action organisée	15
Conclusion	17
Bibliographie	18



## Résumé

Inscrit dans une sociologie de l'action publique, au sein de laquelle s'articulent sociologie des frontières et sociologie des régimes d'action, l'article se propose de mettre en évidence et d'interpréter l'évolution des modes de régulation du système d'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. A cet égard, la voie d'entrée privilégiée est celle de la construction de l'offre de formation professionnelle. Aussi, la contribution porte essentiellement sur l'étude *pragmatique* d'un dispositif institutionnel de

planification curriculaire. Sont ainsi considérés les jeux d'acteurs qui relèvent de l'élaboration des équipements du dispositif (référentiels d'activités professionnelles et référentiels de formation) tout en oeuvrant à la construction des relations entre le système éducatif et le système productif. A l'analyse, une régulation négociatoire trouve place au sein d'un ensemble de justifications qui rendent compte des transformations contemporaines de l'action publique en matière de formation professionnelle scolarisée.

## Introduction

Trouvant son principal cadre de référence dans une sociologie de l'action publique (Thoenig, 1998) en matière d'enseignement technique et professionnel, la présente contribution vise essentiellement à mettre en évidence et à interpréter les modalités de régulation de la formation professionnelle du système éducatif obligatoire de la Communauté française de Belgique<sup>3</sup>. Dès à présent, insistons-y et signalons que c'est par pure convention que nous utilisons indistinctement les vocables d'enseignement technique et professionnel et de

formation professionnelle scolarisée<sup>4</sup> ; même si, comme le rappelle fort opportunément Tanguy (2004 : 3), le champ sémantique de la notion d'enseignement technique et professionnel a fait l'objet d'un glissement historique. Ainsi, ce que des sociologues comme Naville ou Friedmann appelaient encore, il y a trente ou quarante ans, *éducation technique* et *éducation professionnelle* est aujourd'hui nommé *formation professionnelle*. Voire, dans la perspective de la société européenne

---

<sup>3</sup> Au sein de l'Etat fédéral belge, la Communauté française de Belgique est l'entité fédérée qui exerce ses compétences dans la région de langue française (la Région wallonne amputée de sa partie germanophone) et dans la région bilingue de Bruxelles-capitale. La Communauté française de Belgique, appelée aussi Communauté Wallonie-Bruxelles, exerce la compétence législative en matière d'enseignement, tandis que la Région wallonne est compétente en matière de formation professionnelle. En vertu de l'article 127 de la Constitution belge, l'Etat fédéral conserve quelques compétences, tant en matière d'enseignement (fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire, des conditions minimales de délivrance des diplômes et du régime de pension des enseignants) qu'en matière de formation professionnelle.

---

<sup>4</sup> Les troisième, quatrième, cinquième et sixième années du système éducatif secondaire de la Communauté française de Belgique sont aujourd'hui organisées en deux sections : « la section de *transition*, comprenant les humanités générales et technologiques, qui visent à la préparation aux études supérieures mais permettent aussi l'entrée dans la vie active ; la section de *qualification*, comprenant les humanités professionnelles et techniques, qui visent à préparer l'entrée dans la vie active par l'attribution d'un certificat de qualification mais permettent aussi l'accès aux études supérieures » (article 4, § 5 du *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24 juillet 1997 (publié au Moniteur belge le 23 septembre 1997)).

programmée du *Lifelong Learning* (Livre Blanc, 1995), *formation professionnelle initiale*<sup>5</sup>, signant ainsi la fin d'un des grands renfermements de la modernité : la séparation entre le temps des études et celui de la production. Dès lors même que les outils avec lesquels nous pensons sont dépendants des cadres sociaux dans lesquels nous sommes immergés, nous ne nous y trompons pas et gardons à l'esprit les enjeux de pouvoir sous-jacents aux vocables. Ainsi, entourée d'allégeances idéologiques, la notion de formation, dont l'usage actuel est prééminent, sert, notamment, l'impératif catégorique d'employabilité. Et ce, en érodant la consubstantialité des registres cognitifs de la culture générale (dont la finalité est la production d'un esprit citoyen) et de la maîtrise du métier (via la distribution de qualifications professionnelles), propre à l'enseignement technique et professionnel, et plus généralement, liée au vieil idéal condorcien, cœur du projet politique social-démocrate.

Au regard de la multiplicité croissante des opérateurs de formation professionnelle, publics comme privés (enseignement obligatoire – de plein exercice ou en

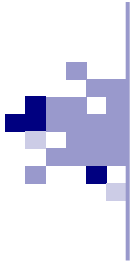
alternance –, enseignement de promotion sociale<sup>6</sup>, classes moyennes, organismes de formation liés au ministère de l'Emploi, secteur associatif...), nous avons limité notre terrain d'investigation au champ scolaire de la formation professionnelle, qui, à l'exception notable de travaux d'obédience socio-historique, fut marginalisé dans l'espace intellectuel francophone de Belgique, illustrant ainsi le vieux topique bourdivin selon lequel les objets socialement dévalorisés restent scientifiquement désinvestis. Et à l'évidence, bien que regroupant aujourd'hui près de la moitié des élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et professionnel s'est institutionnalisé comme enseignement de relégation, essentiellement suite à une série de politiques d'égalité des chances qui sont allées à l'encontre des objectifs émancipateurs qu'elles servaient : la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire ainsi qu'une meilleure adaptation de l'enseignement aux attentes des différents groupes sociaux. La partie historique de l'article reviendra sur ce point.

Alors que notre objet de recherche s'inscrit dans la veine d'une sociologie des régulations des systèmes éducatifs, que s'agit-il d'entendre lorsqu'on évoque le concept de régulation ? Il s'agit d'un processus complexe de production des règles du jeu et d'orientation des conduites des acteurs qui procède de plusieurs sources entrecroisées (Maroy, Dupriez, 2000). Parmi les différentes acceptions qui sont généralement associées à la notion de régulation, nous considérons le sens politique ou institutionnel du terme. Proche de la notion de régulation de contrôle chez Reynaud (1989), la régulation s'apparente ainsi à l'ensemble des actions mises en œuvre par une autorité reconnue – dans le cas qui nous occupe, l'Etat ; étant entendu qu'au gré de l'histoire éducative belge, cette forme politique a tantôt signifié l'Etat central, aujourd'hui la Communauté française de Belgique – pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle exerce une compétence légitimement fondée. Il reste que, dans les faits, la régulation des systèmes éducatifs est toujours une régulation opérant à plusieurs niveaux : une multirégulation (Barroso, 2004). Aussi, nous sommes attentifs aux mécanismes de production des règles du jeu qui proviennent des acteurs sur qui l'Etat exerce une

---

<sup>5</sup> L'actualité politique belge nous fournit régulièrement une illustration de l'intensification des liens entre les univers de l'éducation et de la formation professionnelle, deux mondes traditionnellement hétéronomes. Ainsi, fut souvent évoquée la possibilité de faire sortir l'enseignement technique et professionnel du giron de l'éducation, en procédant à sa régionalisation. Parmi les enjeux politiques majeurs, c'eût été l'occasion de s'extirper des problèmes budgétaires récurrents de la Communauté française de Belgique, liés à son mode de financement ; plus fondamentalement, il se serait agi d'articuler plus sensiblement l'enseignement technique et professionnel à la formation professionnelle des adultes. Nous n'en sommes pas là. Il reste que, depuis les élections communautaires et régionales du 13 juin 2004, les portefeuilles de l'éducation (Communauté française de Belgique) et de la formation professionnelle (Région wallonne) ressortissent de la responsabilité du même ministre.

<sup>6</sup> L'enseignement de promotion sociale permet aux adultes d'avoir accès à de la formation professionnelle et générale et d'obtenir, dans certains cas, des certifications équivalentes à celles de la formation initiale.



contrainte légitime et constituent une régulation autonome par rapport aux prescriptions politiques. En somme, s'inscrivant dans le paradigme sociologique du constructivisme social (Corcuff, 1995), notre approche de la régulation tente d'articuler prise en compte des structures et jeu des acteurs.

Pour ce qui nous occupe, notre réflexion s'attachera à saisir les modes de régulation qui caractérisent la construction des relations entre le système éducatif et le système productif, thème que d'aucuns nous ont récemment invités à continuer d'investiguer (Trottier, 2004 : 5-6). Plus spécifiquement, nous braquerons les projecteurs vers les processus de fabrication institutionnelle des curricula de l'enseignement technique et professionnel dont les contenus d'apprentissage relèvent dorénavant d'une co-construction entre diverses catégories d'acteurs. En revisitant la thématique des rapports de l'École à son environnement économique, et partant, des formes de coordination hiérarchique qui en résultent, nous nous inscrivons dans la perspective d'une sociologie de l'éducation qui, ces dernières décennies, a acté deux changements majeurs. Sur le plan interne : le déclin de l'hégémonie des sociologies classiques d'obédience critique (bien que leurs résultats témoignent d'une belle longévité). Sur le plan externe : l'établissement de la dégradation de la condition salariale au statut de nouvelle question sociale (Castel, 1995). Et en privilégiant l'étude d'un dispositif institutionnel de planification curriculaire, c'est très pragmatiquement que sera éprouvée la thématique de la construction des relations entre le système éducatif et le système productif. Cette voie, celle de l'Etat (planificateur) en action (Weller, 1999), nous paraît méthodologiquement éclairante et d'une utilité opératoire certaine pour porter un diagnostic sur les modes de régulation du système d'enseignement technique et professionnel. A ce

moment, prenant appui sur des données empiriques (Donnay, 2004) émanant d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) réalisés auprès des principales catégories d'acteurs du dispositif<sup>7</sup>, mais aussi sur des matériaux relevés par voie d'observation directe<sup>8</sup> des activités de planification, notre perspective se fera plus actancielle que systémique<sup>9</sup>. Nous ferons ainsi mention des stratégies de quelques communautés d'acteurs institutionnels qui participent à la division du travail de fabrication des contenus de formation professionnelle. Nous nous intéresserons à la manière dont ces acteurs interprètent les finalités de ce dispositif de construction de l'offre de formation, dont ils se les approprient ou, au contraire, dont ils les travestissent. Car, comme on le sait aujourd'hui (Maroy, 1991), le sens d'une politique de formation professionnelle est puissamment

---

<sup>7</sup> Durant le premier semestre de l'année 2004, nous avons interrogé une petite vingtaine de personnes-ressources (cfr. *infra*, la partie consacrée à la présentation des acteurs). La présidence du dispositif (qui avait déjà été rencontrée en 2003 dans le cadre d'une étude exploratoire liée à un travail doctoral, en cours de réalisation) ; deux présidents de commissions consultatives, trois cadres éducatifs issus de différents réseaux d'enseignement, cinq chargés de mission (détachés de leurs réseaux éducatifs), deux représentants des autres opérateurs de formation professionnelle, un syndicaliste enseignant, deux experts régionaux des deux principales organisations syndicales interprofessionnelles de travailleurs, et, *in fine*, le chef de cabinet d'un ancien ministre de l'enseignement obligatoire.

<sup>8</sup> Plus ponctuellement, durant la même période, certaines observations « à découvert », avec l'assentiment des intéressés, ont été réalisées au sein de groupes de construction de référentiels d'activités professionnelles et de formation.

<sup>9</sup> Pour être complet, notons que nos analyses n'ont pu s'appuyer sur des sources (ex. procès-verbaux de réunions) qui auraient pu – nous le reconnaissons – nous permettre de rencontrer plus avant les exigences d'une étude pragmatique.

## Genèse du système d'enseignement technique et professionnel et rapports historiques au système productif et au système d'enseignement général

Afin de saisir en quoi les actuels modes de régulation de l'enseignement technique et professionnel constituent un moment d'ouverture à l'invention historique, ou au contraire de résurgence, il nous faut à présent, au gré de l'influence de divers acteurs et mouvements d'idées, investiguer l'historicité de l'action publique en matière de formation professionnelle scolarisée ; considérant, par ailleurs, que l'an historicisme est un obstacle majeur à la compréhension des politiques publiques, qu'elles relèvent du champ de l'éducation ou d'autres champs sociaux. Avant toute contextualisation historique plus précise, rappelons qu'un double rapport caractérise l'évolution du système d'enseignement technique et professionnel : le rapport au système productif et le rapport au système d'enseignement général. C'est dans une séparation fondatrice par rapport à l'entreprise, dont l'apprentissage sur le tas avait montré ses limites, que l'enseignement technique et professionnel s'institua au milieu du dix-neuvième siècle. Parmi les horizons d'intelligibilité de cette forme d'institutionnalisation, pointons du doigt l'influence des Lumières qui établirent un partage entre le temps des études et celui de la production, la salarisation des rapports sociaux de production qui insécurisèrent la formation en entreprise (Stroobants, 1993 : 12-13) alors que, dans le même temps, associée à l'industrialisation, l'accélération du progrès techno-scientifique exigeait l'organisation de dispositifs de socialisation professionnelle (Grootaers, 1995). Parallèlement à cette distanciation à l'égard du monde du travail – qui dura jusqu'à la fin des années 1970, indépendamment de sa régulière mise en question par des liens institutionnels –, le système d'enseignement technique et professionnel fut progressivement intégré au sein du système d'enseignement secondaire, et dès lors peu à peu défini par rapport à l'enseignement général qui en constitua la norme culturelle de référence, accentuant toujours plus sa

différenciation fonctionnelle à l'égard du système productif<sup>10</sup>.

Consacrée dès la première Constitution de 1831, la liberté d'enseignement<sup>11</sup> – mode de régulation princeps du système scolaire en Belgique – exige que nous différencions les orientations des divers acteurs institutionnels habilités à organiser l'enseignement technique et professionnel. Ainsi, des origines de cette forme d'enseignement aux années 1880, l'Etat central est peu interventionniste dans le domaine de la formation des travailleurs, laissant aux initiatives locales (municipalités, provinces...) le soin de créer des établissements d'enseignement technique et professionnel sur base des besoins des marchés locaux du travail (D'Hoker, 1995). De

<sup>10</sup> Alors que la logique des rapports sociaux de sexe intervient à titre principal dans les fondements du système d'enseignement technique et professionnel, notons toutefois que l'enseignement technique et professionnel *féminin* présenta une évolution particulière depuis la dernière guerre, faite de contacts, progressivement accentués, avec le monde du travail.

<sup>11</sup> Elle se donne à voir dans la présence de plusieurs *réseaux* au sein du système scolaire belge. Dans le langage indigène du système scolaire belge, le réseau correspond à un ensemble d'établissements scolaires regroupés sur la base de la nature de leur *pouvoir organisateur* (autorité responsable des activités éducatives menées dans un ou plusieurs établissements dont il assume la responsabilité) et du projet philosophique qui les anime. Plusieurs distinctions sont utilisées. En fonction de la nature publique ou privée du pouvoir organisateur, on peut différencier le réseau officiel du réseau libre. Mais le recours à une classification plus détaillée est fréquent. On distingue alors d'une part le réseau de la Communauté française de Belgique (anciennement le réseau de l'Etat) et le réseau officiel subventionné (pour l'enseignement officiel), et d'autre part le réseau libre confessionnel catholique et le réseau libre non confessionnel (pour l'enseignement libre). On notera que le terme de réseau n'est généralement pas utilisé pour désigner les pouvoirs organisateurs de



manière purement heuristique, on relèvera que cette conception régionaliste de l'enseignement technique et professionnel, prônant la proximité avec les réalités économiques locales, n'est pas sans rappeler le contexte politico-institutionnel français de la décentralisation au sein duquel l'adéquationnisme des politiques de formation professionnelle aux logiques régionales d'emploi s'est aujourd'hui puissamment renforcé (Agulhon, 2003).

Du début de la Première Guerre mondiale jusqu'à la fin de la Seconde, le système éducatif belge présente une dualité au niveau de sa structuration : au système d'enseignement moyen (devenu aujourd'hui la filière d'enseignement secondaire général) fait face le système d'enseignement technique et professionnel au sein duquel différents types de dispositifs institutionnels constituent des configurations systémiques singulières (écoles industrielles, professionnelles, etc.)<sup>12</sup>. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'Etat central met en branle une politique volontariste de « normalisation » de l'enseignement technique et professionnel – cette terminologie signifiant à l'époque une structuration selon les critères de l'enseignement moyen –, affichant ainsi clairement sa volonté de dépasser le particularisme de ce type d'enseignement. S'entame alors un rapprochement structurel entre enseignement technique et professionnel et enseignement moyen, notamment sous la forme d'ajouts, dans les programmes d'enseignement technique, de cours généraux empruntés aux

programmes de l'enseignement moyen<sup>13</sup>. L'ayant isolé et dévalorisé, le développement décentralisé du système d'enseignement technique et professionnel est dès lors mis à mal par l'émergence de la figure de l'Etat éducateur qui, tout en créant son propre réseau d'écoles techniques (Grootaers, 1993 : 325), vient fortement œuvrer aux côtés des traditionnels organisateurs de cette forme d'enseignement : les pouvoirs publics locaux et régionaux.

Dès 1946, le département de l'enseignement technique et professionnel cesse de dépendre des ministères de l'Instruction publique et de l'Industrie, pour relever uniquement du ministère de l'Instruction publique<sup>14</sup>, consacrant ainsi une distanciation institutionnelle à l'égard du système productif. En 1953, la loi organique de l'enseignement technique consacre l'aboutissement du processus de « normalisation » et acte la mise en système de l'enseignement technique et professionnel au sein de l'enseignement secondaire. A la filière générale s'ajoutent deux nouvelles filières complètes, couvrant une scolarité de douze à quinze ans : la filière technique et la filière professionnelle. Dans un premier temps, la hiérarchisation établie formellement entre les trois filières de l'enseignement secondaire aboutit à l'émergence de processus de sélection et d'orientation en cascade des élèves : de l'enseignement général vers l'enseignement technique, puis vers l'enseignement professionnel qui se définit d'emblée comme un enseignement technique de seconde zone. Dans un second temps, la concurrence exercée par la filière générale sur la filière technique s'est vue nettement renforcée par les nouvelles structures de l'enseignement rénové<sup>15</sup> qui accentuent l'intégration des premières années de l'enseignement secondaire. Alors qu'un cycle d'observation impose deux années d'enseignement

<sup>12</sup> Gardons à l'esprit qu'au cours de l'histoire de l'enseignement technique et professionnel, des glissements sémantiques ont affecté certaines terminologies. Ainsi, le qualificatif *professionnel* n'a pas toujours désigné la filière professionnelle actuelle. Pour une analyse systématique des catégories classificatoires qui fondent l'évolution de l'enseignement technique et professionnel, voir Grootaers (1993).

<sup>13</sup> Constituant une greffe étrangère au versant masculin du paradigme fondateur de l'enseignement technique et professionnel (qui promeut comme figure de référence la figure emblématique du *producteur*, alors que l'enseignement moyen fonde sa légitimité sur la figure de l'*homme d'esprit*), ces cours généraux ont joué un rôle décisif dans la relégation entre les filières de l'enseignement secondaire, principalement pour le passage de la filière générale vers la filière technique.

<sup>14</sup> A l'instar de la France dont la tutelle du ministère du Commerce dura de 1888 à 1892. Ce dispositif est connu sous le nom de « régime du condominium ».

<sup>15</sup> *Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire*, 19 juillet 1971 (publiée au Moniteur belge le 28 août 1971).

<sup>16</sup> Notons que l'existence d'un véritable tronc commun au cours du cycle d'observation relève d'une certaine forme de fiction étant donné qu'une première année secondaire de rattrapage, dite *classe d'accueil*, est destinée à recevoir les élèves en échec à la sortie de l'enseignement primaire ; la plupart d'entre eux se dirigeant ensuite vers la classe de deuxième année d'enseignement professionnel.



général à tous les élèves de douze à quatorze ans<sup>16</sup>, et reporte dès lors à la troisième année secondaire le choix de la filière technique, c'est la filière technique elle-même qui se voit dévalorisée, apparaissant plus nettement qu'auparavant comme un second choix par rapport à la filière générale.

De la « normalisation » de l'enseignement technique, entamée dès 1946 et concrétisée dans la loi organique de 1953, à la réforme de l'enseignement renoué, l'enseignement technique et professionnel fut le support d'une politique de démocratisation qui, à l'analyse, a peu à peu abouti à le disqualifier ; alors même que dans l'entre-deux-guerres, l'enseignement technique et professionnel s'affirmait comme différent mais d'égale dignité par rapport à l'enseignement moyen (Grootaers, 1993). Au lieu

d'être revalorisé conformément aux intentions initiales de ses réformateurs, l'enseignement technique et professionnel belge s'est progressivement transformé en un enseignement secondaire de seconde zone, grevé d'une logique de relégation au sein du système éducatif obligatoire<sup>17</sup>, autrement dit d'une logique de relégation interne. Nous allons à présent voir de quelle manière, dans les années quatre-vingts, mais surtout dans la décennie suivante, considérant les apories liées aux politiques de démocratisation scolaire, l'action publique en matière de formation professionnelle scolarisée a cherché à transformer les formes structurelles et culturelles du champ scolaire de la formation professionnelle. Nous constaterons que, loin de se référer à la seule logique scolaire interne dont nous venons de brosser la fresque, les « justificateurs » de ces politiques éducatives

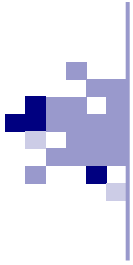
## Réforme du système d'enseignement technique et professionnel et pluralité de justifications

A partir des années quatre-vingts, la tendance à la distanciation entre l'enseignement technique et professionnel et le système productif tend à marquer un point d'arrêt, voire à s'inverser. Ce travail social de recomposition des relations entre le système d'enseignement technique et professionnel et le système productif se donne à voir tant dans la définition et la sélection des savoirs à transmettre par l'école que dans certaines pratiques pédagogiques, voire encore dans la constitution de lieux institutionnels de régulation. Dans le cadre de cette contribution, retient essentiellement notre attention la présence du monde professionnel qui, aux côtés des traditionnels acteurs éducatifs, est dorénavant appelé à participer à l'élaboration de l'offre de formation professionnelle des jeunes. Nous trouvons trace ici d'une des évolutions majeures de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques éducatives contemporaines : l'affaiblissement de l'autonomie du champ éducatif, notamment sous la forme d'une influence croissante de l'économie (Van Zanten, 2004 : 72-73). Si le recours aux organisations patronales et professionnelles a constitué la voie principale choisie par les autorités scolaires pour réformer l'enseignement technique et

professionnel, il faut toutefois noter que de telles relations institutionnelles ont marqué l'histoire de l'enseignement technique et professionnel. Ainsi, composé d'acteurs éducatifs et de partenaires sociaux, un *Conseil supérieur de l'enseignement technique* a pu intervenir, essentiellement au cours

---

17 En dépit des réformes qui visèrent à dépasser les trajectoires scolaires régulées par l'échec, et dont nous rendrons compte dans la suite de l'article, signalons que cette sémantique de la relégation continue de caractériser l'enseignement technique et professionnel. Voir l'avis n° 80 (2002) du *Conseil de l'éducation et de la formation* – structure consultative en matière d'enseignement et de formation – qui pose les balises d'une école *orientante* devant permettre à tout élève d'entrer dans l'enseignement technique et professionnel par choix plutôt que par relégation. Plus récemment, voir aussi la refondation de l'enseignement technique et professionnel comme objectif majeur de la *Déclaration de Politique Communautaire* (2004-2009) ainsi que le *Contrat pour l'Ecole* (adopté le 31 mai 2005 par le gouvernement de la Communauté française de Belgique) frais émoulu d'une large consultation.



de la première moitié du vingtième siècle, dans l'élaboration des programmes scolaires (Yapu, 1995 : 86, 103) ; son pouvoir de construction des offres éducatives s'amenuisant au fur et à mesure que les activités pédagogiques et didactiques ressortissaient de l'appareil scolaire stricto sensu. Au-delà de l'existence d'un tel dispositif de construction des contenus de formation professionnelle, il nous faut toutefois reconnaître qu'en Belgique francophone la tradition culturelle et sociale de collaboration entre le monde de l'enseignement et celui des entreprises est restée faiblement développée : l'impression générale est plutôt celle du découplage. Et ce, indépendamment, par exemple, de collaborations ponctuelles entre le Fonds de la construction et le monde de l'enseignement technique et professionnel – les liens entre le monde productif et le monde éducatif ayant pour l'essentiel un caractère sectoriel – ou encore de l'instauration, après la seconde guerre mondiale, des stages d'élèves en entreprise. L'on sait par ailleurs, et aujourd'hui avec toujours davantage de certitude, que la constitution du système d'enseignement technique et professionnel fut essentiellement un enjeu de type politique, pensé très largement en dehors du champ d'influences des employeurs et des syndicats.

Contrairement à la France qui, dès 1948, inscrit dans son système éducatif des *Commissions Professionnelles Consultatives*, il faudra attendre les années quatre-vingt-dix pour que le système d'enseignement technique et professionnel de la Communauté française de Belgique se dote de semblables dispositifs de planification curriculaire. Précisément, depuis 1995, dans la foulée des référentiels français et des *National Vocational Qualifications* britanniques, la *Commission Communautaire des Professions et Qualifications* (CCPQ)<sup>18</sup> – participant d'un mode de pilotage du système d'enseignement technique et professionnel par les standards de performance – est chargée d'élaborer les référentiels d'activités professionnelles

et les référentiels de formation que les établissements d'enseignement technique et professionnel devront suivre ; en Communauté française de Belgique, on parle de *profils de qualification*<sup>19</sup> et de *profils de formation*<sup>20</sup>, tous deux définis en termes de compétences, les seconds devant découler des premiers. A partir d'enquêtes de terrain et sur base de deux nomenclatures de métiers existantes – le CEDEFOP<sup>21</sup> et le ROME<sup>22</sup> –, mobilisées et adaptées au système d'enseignement technique et professionnel belge francophone par les premiers chargés de mission, une nomenclature d'emplois-types fut adoptée et permit la confection de référentiels d'activités professionnelles. A l'analyse, il nous faut toutefois constater que la transposition didactique des référentiels d'activités professionnelles en référentiels de formation s'est avérée fortement ressembler à un « taylorisme didactique ». En effet, alors même qu'aujourd'hui on commence à admettre que la compétence constitue une virtualité invérifiable (gardons à l'esprit que les différents référentiels se veulent être des tentatives de formalisation des compétences), on en est réduit

<sup>19</sup> « Référentiels décrivant les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise » (article 5 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement...).

<sup>20</sup> « Référentiels présentant de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification » (article 5, op. cit.). Le certificat de qualification est délivré à l'issue d'une sixième année de l'enseignement technique et professionnel et/ou d'une septième année de perfectionnement ou de spécialisation. Notons que tout certificat de qualification est lié à un profil de formation. Notons aussi que des profils de formation spécifiques peuvent être élaborés à destination de l'enseignement secondaire en alternance et de l'enseignement secondaire spécial de forme 3 (enseignement s'adressant aux élèves « atteints de troubles caractériels et/ou de personnalité ») (article 45 et 47 du Décret définissant les missions...) ; un profil de formation spécifique débouche sur l'obtention d'un certificat de qualification spécifique ou sur une attestation de compétences acquises.

<sup>21</sup> Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle.

<sup>22</sup> Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois.

<sup>18</sup> Décret organisant la concertation pour l'enseignement secondaire, 27 octobre 1994 (publié au Moniteur belge le 10 décembre 1994).

à faire la liste de toutes les tâches correspondant à l'accomplissement d'un acte apparemment compétent (Stroobants, 2000 : 180). Aussi, eu égard à cette aporie, la CCPQ s'appuya sur une conception de l'apprentissage qui s'identifie à l'acte de faire. En conséquence, les profils de formation consistent, en réalité, en une démultiplication des tâches identifiées dans les profils de qualification, selon la tradition de la pédagogie par les objectifs ; de la sorte, ils apparaissent comme des profils de qualification plus détaillés. Notons aussi que la recomposition de la nomenclature des titres scolaires à travers l'approche par les référentiels eut des incidences dans le domaine social. Ainsi, dans la mesure où elles font référence à des diplômes pour caractériser la qualification professionnelle, il fut nécessaire de revoir certaines conventions paritaires et échelles de salaires.

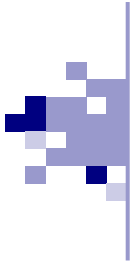
Tendanciellement calquée sur le modèle des commissions paritaires, la CCPQ regroupe des représentants du système éducatif – y compris les syndicats d'enseignants, l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement spécial<sup>23</sup> –, des organisations des employeurs, des organisations syndicales de travailleurs ainsi que des représentants des autres opérateurs de formation professionnelle<sup>24</sup> ; notons que ces derniers, de même que l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement spécial, sont passés, au fil du temps, du statut d'invité à celui de participant à part entière. Comme nous le verrons ci-après, parmi cette multitude d'acteurs, les ressources et l'expérience en matière de construction institutionnelle sont très inégalement distribuées. Mais avant de donner à voir de quelle manière la construction des relations entre le système éducatif et le système productif se matérialise au sein de cette commission, il nous faut tenter d'interpréter l'actuelle ouverture de la

régulation du système d'enseignement technique et professionnel aux acteurs du système productif, de même que les modèles de rationalité qui la fondent. Nous soutenons que la mise en tension du monopole des acteurs éducatifs quant à la définition des contenus d'apprentissage légitimes – reproblématisant au passage *la forme scolaire* propre à l'enseignement technique et professionnel – se doit d'être interprétée à l'aune de nécessités fonctionnelles de gouvernabilité des sociétés complexes, éclatées, différenciées et centrifuges dont les nouveaux dispositifs organisationnels assurent la cohérence architecturale (Papadopoulos, 1995 et 1999). Pour seul exemple de complexité sociale, pensons à la relation formation-emploi, qui, au sein des relations entre le système éducatif et le système productif, a montré combien elle était faiblement immédiate (Tanguy, 1986). Ne pouvant se laisser réduire à un raisonnement basé sur des schémas de causalité univoques, l'on sait aujourd'hui que de nombreuses contingences – qu'elles soient démographiques, économiques et/ou sociales – la médiatisent.

De type régulationniste, cette interprétation de la présence des acteurs du système productif au sein d'un dispositif institutionnel relevant de la responsabilité des autorités éducatives n'épuise pas d'autres systèmes de raisons qui tiennent davantage compte des enjeux normatifs au cœur de l'action publique. Ainsi, alors que régnait une idéologie patronale dénigrant la formation professionnelle scolarisée et rejetant la responsabilité du chômage sur les jeunes, il nous faut constater que la construction de l'offre de formation professionnelle fut également régie par des logiques d'ajustement aux marchés du travail. Poussés à opter pour une lecture de l'offre d'enseignement technique et professionnel en termes de déficit d'employabilité (Grootaers et Tilman, 2003), les pouvoirs publics mobilisèrent légalement des organisations professionnelles au sein de la CCPQ et, aussitôt, fut renforcée l'adéquation entre le contenu des référentiels et les besoins en termes de compétences exprimés par les employeurs. Par exemple, l'énoncé des profils de qualification et de formation vectorisa un ensemble de dispositions morales (injonctions normatives d'adaptabilité, d'intensification de l'engagement subjectif dans l'activité productive, etc.)

<sup>23</sup> Pour les enfants rencontrant des difficultés spécifiques, l'enseignement obligatoire est organisé d'une manière dite *spéciale*.

<sup>24</sup> Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi (FOREM), Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises (IFAPME), Institut bruxellois francophone pour la formation professionnelle (IBFFP, dit *Bruxelles-Formation*).



propres à la configuration idéologique du nouvel esprit du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 1999), configuration tendancielle promue par les nouveaux modes d'organisation du travail. Était ainsi validée une traduction (Callon et Latour, 1991) des problématiques d'emploi en problématiques de formation professionnelle dont l'acmé coïncida, au niveau supranational, avec le *Conseil européen de*

*Lisbonne* (2000) où fut formulé l'objectif stratégique de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». S'il est incontestable que l'introduction massive de nouvelles technologies et la transformation des processus de production ont engagé une évolution des demandes du monde économique à l'égard du système d'enseignement technique et professionnel,

## Des profils *in statu nascendi* aux programmes scolaires : une mécanique complexe, des coûts de transaction

De manière à situer la *Commission Communautaire des Professions et des Qualifications* au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique, scrutons à présent le procès d'agrégation des profils, et singulièrement des profils de formation. Cela nous permettra également de comprendre les jeux d'acteurs en matière de construction de l'offre dont nous rendrons compte dans la dernière partie de l'article. Définies par secteur professionnel<sup>25</sup> et présidées par un représentant des milieux patronaux (notons qu'il n'est point question de présidence tournante), des commissions consultatives – créées par la CCPQ – oeuvrent à la construction des profils, aidées dans cette tâche par des groupes de travail. Détachés de leurs réseaux éducatifs (membres du personnel directeur ou enseignant) et mis à la disposition du *Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire*, des chargés de mission animent ces groupes de travail, après avoir préalablement pris soin de réunir les représentants du secteur dont la représentativité au sein de la CCPQ a toujours constitué un point nodal. Notons que les commissions consultatives et les groupes de travail relèvent des mêmes modalités de composition que la CCPQ (assemblée plénière). Après avoir rédigé et validé un profil, chaque commission consultative le soumet pour approbation définitive à la CCPQ, étant entendu que les commissions consultatives ne disposent que d'un pouvoir d'avis vis-à-vis de celle-

ci. Après avoir approuvé le profil, la CCPQ le propose, à son tour, à l'assentiment du *Conseil Général de Concertation pour l'Enseignement Secondaire* (CGCES) – composé uniquement d'acteurs du système éducatif – qui, le cas échéant, le transmet au Parlement de la Communauté française de Belgique [quant aux profils de qualification, leur procès de fabrication s'achève quand la CCPQ les a approuvés]. Chargée de transmettre au CGCES les profils de formation, retenons bien que la CCPQ – à l'instar des commissions consultatives vis-à-vis d'elle – n'exerce qu'un pouvoir d'avis vis-à-vis du CGCES. Dans le procès d'élaboration des profils, du CGCES aux groupes de travail (nous soulignons), chaque dispositif institutionnel jouit du droit d'amender un profil et, le cas échéant mais de manière non automatique, de le voir retravaillé par un dispositif institutionnel qu'il domine. En fin de procès, le Parlement donne autorité aux profils en les confirmant comme la référence commune à tous les établissements scolaires, quel que soit leur réseau éducatif d'appartenance, illustrant ainsi une caractéristique contemporaine du système éducatif de la Communauté française de Belgique : sa centralisation<sup>26</sup>. Afin d'atteindre les référentiels de compétences fixés dans les profils de formation,

<sup>25</sup> Agronomie, Industrie, Construction, Hôtellerie-Alimentation, Textile-Habillement, Arts appliqués, Economie, Services aux personnes et Sciences appliquées.

<sup>26</sup> En adoptant une perspective de politiques publiques comparées, appréhendée dans la *longue durée*, il est notable de constater comment des systèmes éducatifs traditionnellement décentralisés se sont récemment centralisés (ex. Communauté française de Belgique) alors même que d'autres, traditionnellement centralisés, se sont récemment décentralisés (ex. France).

chaque pouvoir organisateur, *in fine*, est tenu d'écrire ses programmes d'études en vertu de la liberté pédagogique. Comme on le voit, en Communauté française de Belgique, c'est l'Ecole – par le biais du CGCES – qui, en dernier ressort, décide de l'offre de formation professionnelle, exercice objectif de sa

responsabilité. Quant aux secteurs professionnels, leur présence aux postes-clefs de la CCPQ relève davantage d'une légitimité symbolique, d'une stratégie politique de responsabilisation des acteurs économiques.

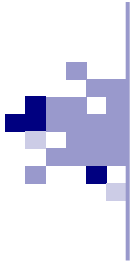
## Entre rôle dévolu et rôle joué, liens forts et liens lâches : des acteurs institutionnels aux affiliations différenciées

Après avoir mis en exergue les processus institutionnels de construction de l'offre de formation professionnelle, il nous faut à présent insister sur le fait que le nouveau catalogue de formations – issu des travaux de la CCPQ – fut quantitativement réduit. Dans le contexte d'une pénurie de financement public ayant caractérisé le monde scolaire francophone depuis la négociation de sa communautarisation à la fin des années quatre-vingt, il y allait d'abord – et la chose est aujourd'hui bien établie – d'une logique de rationalisation budgétaire. Il y allait ensuite d'une logique de clarification et d'actualisation de l'offre de formation. En vertu de la méthodologie d'élaboration des référentiels – c'est ici que l'on sent toute la portée technocratique de la réforme du système d'enseignement technique et professionnel –, furent par exemple supprimées les formations non articulées à des emplois socialement définis, de même que les formations destinées à exercer des métiers devenus obsolètes, mutations technologiques obligent. Dans le cadre d'une inégale distribution des formations entre réseaux scolaires, liée à la liberté d'enseignement, il est arrivé que des acteurs éducatifs adoptent une posture résistancialiste dès lors qu'il s'agissait, en vertu de la méthodologie susmentionnée, de supprimer des formations qu'ils dispensaient. Aussi, en dépit de sa prétention à transgresser les divergences d'intérêts propres à chaque réseau scolaire – pensons, le plus concrètement possible, à la collaboration *inter-réseaux* des chargés de mission –, la CCPQ, à ses débuts seulement, est quelque peu restée solidaire

de logiques de « pilarisation »<sup>27</sup>. En ce qui concerne l'enseignement de promotion sociale et les autres opérateurs publics de formation professionnelle, dont la convergence des rationalités et des logiques d'action peut se donner à lire dans la structuration progressive d'un champ unifié de diverses institutions de formation d'adultes naguère séparées (Maroy et Doray, 2003), il nous faut reconnaître que leur adhésion idéologique aux finalités de la commission fut toute relative. Même si l'enseignement de promotion sociale s'est inspiré des profils de qualification de la CCPQ pour écrire ses propres référentiels, il faut surtout admettre que la capitalisation des profils de formation de la CCPQ – entraînant ainsi l'alignement des certifications sur celles de la Communauté française de Belgique, avec des effets de droit à la clé – s'est réalisée très diversement selon les opérateurs.

---

<sup>27</sup> Pour les politologues, la Belgique offre un des exemples les plus aboutis d'un phénomène qu'à la suite d'analyses venus des Pays-Bas (Lijphart, 1977) on a appelé la « pilarisation » (*verzuiling* en néerlandais). Le mot est forgé sur le vocable néerlandais *zuil*, qui signifie la colonne ou le pilier ; retenons que la société belge fonctionne selon un modèle en piliers. De manière idéaltypique, la « pilarisation » (variante du modèle néocorporatiste de l'Etat social-démocrate européen) se distingue par une très forte segmentation de conglomerats verticaux regroupant partis politiques, syndicats, mutuelles, sociétés coopératives, réseaux d'enseignement, organisations d'éducation permanente, de santé, de loisirs, de presse, etc. au sein de grandes familles au départ idéologiques (chrétienne, socialiste et libérale). Présentant une cohésion interne, les différents piliers se côtoient peu tandis que leurs élites négocient continuellement dans le cadre d'une démocratie « consociative » davantage caractérisée par l'art du compromis que par les décisions majoritaires et unilatérales.



Du point de vue des milieux professionnels, et singulièrement patronaux – pensons, par exemple, à l'*Union Wallonne des Entreprises*, la plus puissante des quatre fédérations patronales organisées sur le plan interprofessionnel wallon –, la réforme du système d'enseignement technique et professionnel relevait d'une réelle volonté. A telle enseigne que certains milieux patronaux cultivèrent, le temps d'un instant, des vellétés de (co-)conception de programmes scolaires, prérogative du ressort des autorités éducatives ; à telle enseigne également, qu'au tout début des travaux de la CCPQ, la fédération multisectorielle de l'industrie technologique proposa ses propres profils de qualification (élaborés bien avant la réforme que nous étudions), que le monde éducatif entérina, peu équipé à l'époque pour contester. Il reste que dans le cadre d'un système scolaire où l'évaluation et la certification des compétences sont des responsabilités fortement décentralisées – en l'absence d'évaluation externalisée à l'école et standardisée, la valeur d'un titre scolaire est en relation avec les exigences spécifiques de l'établissement qui l'a délivré –, les milieux patronaux restent aujourd'hui, dix ans après le début des travaux de la commission, critiques quant à l'effectivité des compétences chez les détenteurs de certificats délivrés par des établissements d'enseignement technique et professionnel.

En ce qui concerne les organisations représentatives des travailleurs, de manière générale, elles furent les grandes absentes de ces travaux. Si au niveau interprofessionnel, les organisations représentatives de travailleurs, équipées et structurées, furent assidues à l'assemblée plénière, les délégués syndicaux sectoriels, moins institutionnalisés, eurent eux beaucoup plus de mal à fréquenter les commissions consultatives et les groupes de travail. Plus fondamentalement, l'attitude d'indifférence des syndicats de travailleurs aux enjeux de

l'enseignement technique et professionnel fut constante dans l'histoire de cette forme d'enseignement (Grootaers, 1994). Comment l'expliquer ? Si leur récente implication dans les questions de formation professionnelle n'est pas sans lien avec cette posture, par ailleurs, il nous faut ici rappeler – et la chose n'est pas davantage anodine – combien le système d'enseignement technique et professionnel belge s'est développé dans une perspective libérale (au sens du 19<sup>ème</sup> siècle) de la méritocratie, sans pour autant être la courroie de transmission du patronat<sup>28</sup>. Au sein de la CCPQ, l'attitude des syndicats de travailleurs s'est toutefois muée en engagement explicite lorsque les débats portaient sur la distribution des profils de formation au sein de la filière technique *ou* professionnelle<sup>29</sup>, problématique liée à la question des échelles de salaires. Dans un contexte de concurrence entre dispositifs de formation, nous retiendrons aussi que les syndicats professionnels ont parfois développé une attitude critique envers des profils de formation dont ils avaient toutes les raisons de penser qu'ils pouvaient s'acquérir, qui dans le cadre d'une formation sur le tas en entreprise, qui dans le cadre d'un centre de formation sectoriel lié à une commission paritaire<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Hypothèse travaillée actuellement par Francis Tilman et Dominique Grootaers.

<sup>29</sup> Globalement, la nouvelle distribution se superposa à l'ancienne. Parmi les critères de distribution des profils, la nature des tâches (manuelles *vs* intellectuelles) fut principalement invoquée.

<sup>30</sup> A titre d'exemple, la Commission Paritaire Nationale Auxiliaire pour Employés (CPNAE), regroupant 29% des employés belges pour l'année 2003, dispose d'un centre de formation sectoriel (CEFORA) – financé via une cotisation de 0,20% prélevée sur la masse salariale de chaque entreprise dépendant de la CPNAE – dont la mission consiste principalement à améliorer les qualifications des employés des entreprises relevant de la CPNAE ainsi que celles des demandeurs d'emploi.

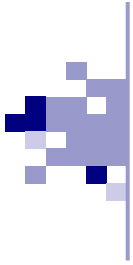
## Des acteurs institutionnels aux principes de justification multiples. La construction de l'action organisée

Comme nous l'avons vu (cfr. note infrapaginale n°4), le système d'enseignement technique et professionnel de la Communauté française de Belgique est aujourd'hui subsumé sous l'appellation d'enseignement *de qualification*. Or, il nous faut constater que cet enseignement propose certaines options qui ne peuvent démontrer leur filiation à l'égard de profils de formation issus de la CCPQ ; en somme, qui ne débouchent pas sur la délivrance d'un certificat de qualification à l'issue de la sixième année d'enseignement secondaire<sup>31</sup>. De là notre manque d'enthousiasme à user d'une terminologie qui rend très imparfaitement compte de l'offre de formation actuelle. Comment en est-on arrivé là ? D'un côté, les organisations d'employeurs – évoquant la faible employabilité liée à ces options – considéraient qu'elles ne pouvaient correspondre à des profils de métiers. De l'autre, les responsables éducatifs, forcés de constater l'importance des effectifs d'élèves fréquentant ces options, avaient à cœur de défendre des filières d'enseignement dont la disparition aurait causé grand préjudice à la viabilité même de nombreux établissements scolaires. A l'issue d'une négociation, un terrain d'entente fut trouvé entre les deux parties. D'abord, il fut acquis que ces options continueraient d'être proposées dans l'enseignement technique. Ensuite, tout en délivrant le titre qui permet l'accès aux études supérieures – le *certificat de l'enseignement secondaire supérieur* (CESS) –, il fut arrêté qu'elles ne pourraient déboucher sur une qualification à l'issue de la sixième année. La réussite de ces formations permettrait toutefois d'accéder à une qualification au terme d'une septième année, en lien

plus ou moins direct avec l'option suivie en cinquième et sixième année. Si l'on tient pour acquis – comme les enquêtes d'insertion professionnelle l'ont bien montré – que, dans un contexte macroéconomique de sous-emploi, les jeunes les moins diplômés accèdent le plus difficilement à l'emploi, et à l'emploi stable et qualifié en particulier, considérons alors deux trajectoires pouvant s'offrir aux élèves. Entamer des études supérieures, à l'issue très aléatoire dès l'instant où l'on sait que le taux de réussite dans les études supérieures, fussent-elles courtes, est nettement plus élevé à l'issue de la filière générale qu'à l'issue de la filière technique. Ou alors continuer une année d'enseignement secondaire technique pour décrocher un certificat de qualification alors même que, depuis 1983, la scolarité obligatoire à *temps plein* court jusque dix huit ans en Belgique. Compte tenu de ces perspectives, nous nous interrogeons quant au type de bien commun auquel sont parvenus les protagonistes ? Nous plaidons pour le diagnostic de l'*arrangement* (Boltanski et Thévenot, 1991 : 408-409) : fruit de l'intérêt partagé des parties, sans qu'il ne prétende bénéficier à des tiers, fussent-ils les principaux intéressés dans le cas qui nous occupe. Dans une perspective de sociologie critique, pensons aussi à situer ce dispositif cognitif dans le cadre de ses éventuelles fonctionnalités objectives : les filières non qualifiantes comme armée industrielle de réserve. Alors que l'enseignement technique et professionnel rencontre toujours plus certains impératifs moraux d'égalité – et notamment l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur (certification CESS) qui s'offre dorénavant, à des degrés divers, à l'enseignement professionnel de plein exercice de même qu'à l'enseignement en alternance –, dans le même temps, il est piquant de constater comment des constructions sociales négociées remettent en perspective les acquis de politiques d'émancipation sociale.

Avant d'en venir à une interprétation théorique, évoquons encore, à titre d'exemple, d'autres modes de construction d'accords entre acteurs institutionnels. Ainsi, de la part des employeurs, la

<sup>31</sup> Nous parlons de trois options organisées dans l'enseignement technique, singulièrement fréquentées par la gent féminine : *Arts plastiques* (secteur « Arts appliqués »), *Techniques sociales* (secteur « Services aux personnes ») et *Aspirant(e) en nursing* (secteur « Services aux personnes »). Pour l'année académique 2001-2002 (voir l'avis n°80 du *Conseil de l'Education et de la Formation*), ces options figuraient dans le 'top 7' des options les plus prisées par les élèves fréquentant l'enseignement technique.



volonté de ne pas délivrer de certificat de qualification à l'issue de la sixième année a relevé d'une autre forme de rationalité en ce qui concerne des options dont le volume de connaissances à maîtriser requérait une durée de formation supérieure à celle prévue par le troisième degré de l'enseignement secondaire<sup>32</sup>. Après que les experts sectoriels aient réussi à convaincre la majorité du monde éducatif de la nécessité de certifier après trois années de formation – au sein des commissions consultatives comme au sein de l'assemblée plénière de la CCPQ –, le CGCES, qui classe les profils de formation parmi les niveaux de qualification, suivit la proposition de la CCPQ et acta la volonté de certifier ces formations à l'issue d'une durée de trois années. Faut-il y voir une posture de soumission des responsables de l'enseignement aux oukases des représentants des organismes professionnels ? Nous ne le pensons pas. Au contraire, nous pensons que les acteurs éducatifs ont été sensibles à des arguments techniques qui mettaient en avant les mutations technologiques de certains métiers et la nécessité d'une durée de formation adéquate pour les rencontrer. À l'inverse, il est arrivé que le monde professionnel ait fait droit aux revendications émanant du monde éducatif ; ce fut tout particulièrement le cas concernant certains profils de formation spécifiques destinés à l'enseignement spécial. D'un côté, les experts sectoriels légitimaient des profils au travers desquels transparaisaient des contraintes théoriques fortes, de même que des compétences sociales particulièrement appréciées des employeurs. De l'autre, les représentants de l'enseignement spécial revendiquaient un traitement catégoriel, eu égard à la spécificité de leur public. Qu'en a-t-il résulté ? Le monde professionnel accepta d'adapter ces profils. Alors que les profils de formation sont définis en termes de compétences, il s'est agi de différencier le poids relatif des compétences à maîtriser au terme de la formation (support de la certification) des compétences mises en exercice durant la formation mais dont la maîtrise relève d'une certaine expérience professionnelle.

<sup>32</sup> *Puériculteur(trice)* dans le secteur « Services aux personnes » et *Prothésiste dentaire* dans le secteur « Sciences appliquées ».

Comment donner à voir ce qui se cache derrière cette construction de l'action organisée ? Tout d'abord, tenons pour acquis qu'un dispositif institutionnel est une *théorie en action* (Thoenig, 2004). Nous inspirant d'une sociologie de la différenciation fonctionnelle des systèmes sociaux (Luhmann, 1999), dont les potentialités heuristiques d'élucidation du social sont réelles (Van Campenhout, 1997), tout en privilégiant l'hypothèse du modèle d'action publique dit de l'*État-réseau* (De Munck *et al.*, 2003), nous observons que les acteurs peuvent entraîner des négociations aux frontières des sous-systèmes sociaux dont ils relèvent. Inscrits dans des communautés aux univers de sens et de valeur socio-historiquement différenciés, tout en étant personnellement mûs par une pluralité de régimes d'action (Dodier, 1993), ils peuvent faire naître des figures normatives aux principes de justification multiples, acceptant parfois la validité des codages systémiques de leurs environnements, hybridant ainsi les modes opératoires de leurs systèmes de référence. Gardant à l'esprit que la construction des situations scolaires s'apparente à un montage composite au sein duquel les modèles de l'efficacité productive (Derouet, 1992) et, de plus en plus, la logique marchande prennent une place importante, il nous faut néanmoins – en raisonnant en termes de *métiers différents* (Hatzfeld, 1994 : 133) – constater de quelle manière les acteurs éducatifs – acteurs du *métier du social*, proches de modèles de justice de type civique et domestique – ont été sensibles aux régimes de justification de type marchand et industriel, traditionnellement observés chez les acteurs du *métier de l'économique*. À la jointure du système éducatif et du système productif, la CCPQ ne pourrait-elle donc pas être vue comme un lieu d'*apprentissage de l'empathie intersystémique* (Papadopoulos, 1995 : 41) ? Si la question reste ouverte et mérite d'autres investigations empiriques pour consolider sa réponse, retenons toutefois que la coprésence d'acteurs systémiques a généré des effets performatifs, notamment en termes d'apprentissage mutuel dans l'appréciation des situations. De même, n'est-il pas raisonnable de penser que la CCPQ permet d'offrir un horizon d'effectuation au paradigme de la sociologie des frontières ? De nouveau, des travaux empiriques plus approfondis seraient nécessaires pour l'affirmer haut et fort. Alors



même que l'enseignement technique et professionnel s'est toujours défini en termes de transferts de régulation entre système éducatif et système productif – même si ceux-ci furent lâches, comme nous en avons pris la mesure dans la partie historique de l'article – retenons encore, avec Tanguy (2004 : 2) cette fois, qu'une sociologie des relations s'avère fort heuristique pour rendre compte de phénomènes que la théorie des champs occultait par la clôture qu'elle introduisait. Si l'on s'en tient – par exemple – à la capacité du système économique à s'ouvrir à des influences provenant du système

éducatif tout autant que sa capacité à le coloniser, nous pensons avoir dit de quelle manière cela s'est réalisé au sein de la CCPQ. Alors que le monde économique entérinait des orientations scolaires, strictement humanistes (cfr. adaptations des profils de formation destinés à l'enseignement spécial), dans le même temps, il est arrivé que le monde économique – considéré ici dans sa dimension patronale – ait puissamment phagocyté des logiques scolaires (cfr. adoption de profils élaborés par la fédération multisectorielle de l'industrie technologique).

## Conclusion

A l'issue de cet article, et alors que nous cherchions à interpréter les modalités de régulation du système d'enseignement technique et professionnel, essentiellement à travers l'étude d'un dispositif institutionnel d'élaboration de l'offre de formation professionnelle, il nous faut évoquer plusieurs indices qui invitent à une reconsidération des points d'appui de l'action publique en matière de formation professionnelle scolarisée. Avec Van Zanten (2004 : 71), évoquons, au cours des trente dernières années, le développement dans le champ de l'éducation de nombreuses instances de concertation, favorisé par la nécessité d'une plus grande expertise technique et d'une plus forte légitimité politique. A n'en point douter, la *Commission Communautaire des Professions et Qualifications* propose ces deux registres de prétention à la rationalité, auxquels nous souhaiterions ajouter celui de l'efficacité, que nous pouvons clairement raccrocher à la prédominance actuelle du courant scientifico-politique de la *School Effectiveness*. En voie de désinstitutionnalisation (Dubet, 2002) et influencé par le référentiel de *marché* (Muller, 1998 : 48) qui le pousse à sortir de l'espace de justification politique au sein duquel la modernité éducative l'avait placé, l'enseignement technique et professionnel s'est vu sommé d'adapter ses formations à son environnement économique, s'appuyant ainsi sur des sources de légitimité

émanant du système productif. Dans sa mission de planification de l'offre de formation professionnelle, nous avons ainsi montré de quelle manière l'Etat s'est fait *partenaire* d'une pluralité d'acteurs institutionnels (partenaires sociaux...), externalisant son expertise (Jacob et Genard, 2004) auprès de détenteurs de ressources stratégiques de proximité. Mais ne nous y trompons pas ! Loin de se substituer au processus décisionnel classique, l'expertise produite n'a qu'une finalité d'orientation. En dépit de la mobilisation de ressources externes à l'appareil politico-administratif, l'action de l'Etat reste éminemment structurante, dépositaire des ultimes ressources de validation des profils proposés. Aussi, il ne peut être question ici de contractualisation de missions de service public (Gaudin, 1999). Nous paraît donc plus appropriée la figure de l'*Etat réflexif*, à travers laquelle les décideurs publics mobilisent des ressources externes à l'administration pour la fourniture de savoirs.

Au sein de la CCPQ, dont le mode de fonctionnement nous rappelle celui du modèle socio-politique belge de la démocratie « consociative » (ou de compromis), il nous faut enfin évoquer une *régulation négociatoire* (De Munck, 2004) (nous soulignons), elle-même inscrite au cœur des modes de régulation post-bureaucratiques des systèmes



éducatifs (Maroy et Demailly, 2004). Face à une pluralité d'acteurs et à une action publique dont la conduite s'est puissamment technicisée, les dispositifs de régulation intègrent désormais réflexivement la négociation comme condition de leur fonctionnement (De Munck, 2004 : 8-9). Comme forme spécifique d'interaction sociale, la négociation n'est toutefois intelligible qu'en lui intégrant la présence d'une extériorité structurante ; c'est la raison pour laquelle nous avons ramené les prises de position des acteurs institutionnels à leurs cadres

socio-historiques d'intelligibilité. Si la négociation réfère à une « procéduralisation » de l'action publique (Gaudin, 2004), il nous faut aussi insister sur le fait qu'elle donne à voir, au sein même de l'action publique, l'émergence de sémantiques traditionnellement éloignées des modes de régulation bureaucratiques : la discursivité, l'interactivité et la communication entre des acteurs situés à des niveaux d'action différenciés ; configurations de sens que nous avons pris soin de replacer dans une perspective théorique plurielle.

## Bibliographie

- AGULHON, C., 2003, « Construction des relations formation-emploi. Une tentative adéquationniste renouvelée », in DORAY, P. et MAROY, C. (dir.), *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 51-67.
- BARROSO, J., 2004, « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations », Communication présentée au colloque du CREN « Quelles régulations pour les politiques d'éducation et de formation ? », Université de Nantes, 19 mars 2004.
- BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L., 1991, *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- CALLON, M. et LATOUR, B. (dir.), 1991, *La science telle qu'elle se fait*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui ».
- CASTEL, R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- CORCUFF, P., 1995, *Les nouvelles sociologies. Construction de la réalité sociale*, Paris, Nathan, coll. « Sociologie 128 ».
- DE MUNCK, J., GENARD, J.-L., KUTY, O., VRANCKEN, D., DELGOFFE, D., DONNAY, J.-Y., MOUCHERON, M. et MACQUET, C., 2003, *Santé mentale et citoyenneté. Les mutations d'un champ de l'action publique*, Gent, Academia Press, coll. « Problèmes actuels concernant la cohésion sociale ».
- DE MUNCK, J., 2004, « Prendre au sérieux les négociations », *Négociations*, n°1, pp. 5-11.
- DEROUET, J.-L., 1992, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, coll. « Leçons de choses ».
- D'HOKER, M., 1995, « Entre école et entreprise : l'origine et l'évolution de l'enseignement technique en Belgique, 1830-1914 », *Recherches sociologiques*, volume XXVI, n°2, pp. 15-42.
- DODIER, N., 1993, « Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique », *Réseaux*, n°62, pp. 65-85.
- DONNAY, J.-Y., 2004, « La concertation au sein d'un dispositif institutionnel de régulation de l'enseignement technique et professionnel : la *Commission Communautaire des Professions et Qualifications* », Communication présentée au colloque du réseau Travail et Action Publique « Les dynamiques intermédiaires », Université de Toulouse Le Mirail, 17 septembre 2004.
- DUBET, F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

- GAUDIN, J.-P., 1999, *Gouverner par contrat. L'action publique en question*, Paris, Presses de Sciences Po.
- GAUDIN, J.-P., 2004, *L'action publique. Sociologie et politique*, Paris, Presses de Sciences Po-Dalloz, coll. « Amphi ».
- GROOTAERS, D., 1993, *Phylogénèse de l'enseignement technique belge (1860-1960). Mise à jour des formes structurelles, des modèles éducatifs et des logiques sociales fondant l'enseignement technique et professionnel masculin et féminin*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques.
- GROOTAERS, D., avec la collaboration de TILMAN, F., 1994, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, Bruxelles, Editions Vie Ouvrière.
- GROOTAERS, D., 1995, « Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective socio-historique », *Recherches sociologiques*, vol. XXVI, n°2, pp. 43-80.
- GROOTAERS, D., 1998, « Les transformations de l'enseignement technique et professionnel depuis la Seconde guerre mondiale », in GROOTAERS, D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP, pp. 437-461.
- GROOTAERS, D., BAJOIT, G. et FRANSSSEN, A., 1999, « Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique) », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 6, n°1, pp. 21-55.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., 1995, « Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain », *La Revue Nouvelle*, n°11, pp. 102-115.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., 2003, « Le travail symbolique autour de la formation du producteur à l'école », in DORAY, P. et MAROY, C. (dir.), *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 69-92.
- HATZFELD, H., 1994, « Logiques de site pour l'insertion par l'activité économique », *Revue française des affaires sociales*, n°2, pp. 131-156.
- JACOB, S. et GENARD, J.-L. (dir.), 2004, *Expertise et action publique*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, coll. « Sociologie politique ».
- KAUFMANN, J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, coll. « Sociologie 128 ».
- LIJPHART, A., 1977, *Democracy in Plural Societies. A Comparative Exploration*, New Haven, Yale University Press.
- LIVRE BLANC, 1995, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- LUHMANN, N., 1999, *Politique et complexité. Les contributions de la théorie générale des systèmes*, Paris, Cerf, coll. « Humanités ».
- MAROY, C., 1991, *Chômage et formation professionnelle*, Namur/Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Namur/CIACO.
- MAROY, C., 1997, « Ecole-entreprise. Entre autonomie et assujettissement », *La Revue Nouvelle*, n°3, pp. 86-99.
- MAROY, C. et DEMAÏLLY, L., 2004, « Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe : quelles convergences ? », *Recherches sociologiques*, vol. XXXV, n°2, pp. 5-24.
- MAROY, C. et DORAY, P., 2001, *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Economie, Société, Région ».
- MAROY, C. et DORAY, P., 2003, « Vers un nouveau mode de régulation de la formation professionnelle ? », in DORAY, P. et MAROY, C. (dir.), *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 9-30.
- MAROY, C. et DUPRIEZ, V., 2000, « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, pp. 73-87.
- MULLER, P., 1998, *Les politiques publiques*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- PAPADOPOULOS, Y., 1995, *Complexité sociale et politiques publiques*, Paris, Montchrestien, coll. « Clefs / Politique ».



- PAPADOPOULOS, Y., 1999, *Gouvernance, coordination et légitimité dans les politiques publiques*, Florence, European University Institute, Working Paper RSC n° 99/20.
- REYNAUD, J.-D., 1989, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, coll. « U ».
- STROOBANTS, M., 1993, *Sociologie du travail*, Paris, Nathan, coll. « Sociologie 128 ».
- STROOBANTS, M., 2000, « Pour en finir avec les compétences », *Cahiers marxistes*, décembre, pp. 179-184.
- TANGUY, L. (dir.), 1986, *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.
- TANGUY, L., 2004, « Ouverture de la sociologie de l'éducation ou nouvelles spécialisations à sa marge ? », Communication présentée au colloque international « Education et Sociétés. La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux : réflexions prospectives », Université Lumière – Lyon 2, 14 avril, pp. 1-5.
- THOENIG, J.-C., 1998, « Politiques publiques et action publique », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 5, n° 2, pp. 295-314.
- THOENIG, J.-C., 2004, « Quels usages le chercheur en sciences sociales peut-il faire d'une approche en termes d'action publique ? », Communication présentée au colloque du réseau Travail et Action Publique « Les dynamiques intermédiaires », Université de Toulouse Le Mirail, 17 septembre 2004.
- TROTTIER, C., 2004, « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », Communication présentée au colloque international « Education et Sociétés. La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux : réflexions prospectives », Université Lumière – Lyon 2, 14 avril, pp. 1-12.
- VAN CAMPENHOUDT, L., 1997, « Le paradigme systémique : un formalisme a-social ? », in ROBERT, P., SOUBIRAN-PAILLET, F. et VAN DE KERCHOVE, M. (dir.), *Normes, normes juridiques, normes pénales. Pour une sociologie des frontières*, Tome I, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », pp. 293-308.
- VAN ZANTEN, A., 2004, *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- WELLER, J.-M., 1999, *L'Etat au guichet. Sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Paris, Desclée de Brouwer, coll. « Sociologie économique ».
- YAPU, M., 1995, « Structures et évolutions récentes de l'enseignement technique et professionnel depuis 1953 », *Recherches sociologiques*, vol. XXVI, n°2, pp. 81-109.

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

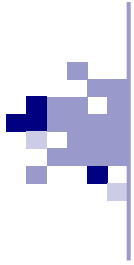
Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44