

Belgique

# L'articulation école/entreprise : une combinatoire incertaine

Par Bernard Fusulier

*En Belgique, une école d'enseignement technique et une grande entreprise sidérurgique ont développé une coopération étroite et atypique autour d'une formation en alternance. Comment expliquer l'émergence d'un tel cas ? Quels sont les termes de la négociation sociale que suppose l'articulation école-entreprise ?*

En Belgique, comme en France et au Québec, le système d'enseignement est dissocié du système productif ; il valorise les filières générales au détriment des filières professionnelles et incite à l'élévation des niveaux d'études. La question des formations alternées entre école et entreprise est donc particulièrement aiguë ; elle fait ainsi l'objet d'intenses débats depuis le début des années 80. La formule s'est institutionnalisée et a connu une croissance certaine quoique singulièrement limitée (Maroy et Fusulier, 1998). Qualitativement, nous observons la prédominance de collaborations axées davantage sur la socialisation de jeunes au monde de la production que sur l'apprentissage technique (Fusulier et Maroy, 1998). Cependant, certaines expériences locales sont révélatrices d'une entente écoles/entreprises destinée à développer une coopération à visée qualifiante ; au sein de cette collaboration, une partie non négligeable de la formation technique et de la responsabilité de la formation est transférée vers l'entreprise, en coordination étroite avec l'école. De tels cas sont atypiques. Plutôt que de les considérer comme de simples exceptions, nous les interprétons comme des cas heuristiques, c'est-à-dire qui nous renseignent sur les

limites et les potentialités du système d'action. Ainsi, nous avons analysé les processus de construction de la coopération qui s'est établie à Charleroi entre

**Bernard Fusulier**, docteur en sociologie, est assistant à l'université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve), chargé d'enseignement à l'université de Mons-Hainaut et directeur scientifique à la Fondation Travail-Université (Bruxelles). Il étudie les transformations du système productif et du système éducatif (changements socio-organisationnels des entreprises, politiques d'éducation et de formation professionnelle, nouvelles formes de travail, économie sociale). Il vient de publier : *Articuler l'école et l'entreprise*, Coll. « Logiques sociales », L'Harmattan/Academia-Bruylant, Paris/Montréal/Louvain-la-Neuve, 2001. Il entreprend actuellement un programme de recherche sur les politiques et pratiques de conciliation travail/famille dans les entreprises.

l'Université du Travail<sup>1</sup> et l'entreprise sidérurgique Cockerill Sambre<sup>2</sup>.

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

Comment et pourquoi une telle coopération a-t-elle pu s'établir entre Cockerill Sambre et l'Université du

---

*« [...] il serait  
réducteur de ramener  
les conditions  
de production  
de la relation  
éducative à la logique  
de l'intérêt »*

---

<sup>1</sup> L'Université du Travail Paul Pastur, créée au début du siècle, est une véritable institution éducative dans la région de Charleroi. Elle comprend plusieurs instituts d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire, dont l'Institut d'enseignement technique secondaire où se déroule la formation en alternance ici étudiée. Cet établissement compte une moyenne de 9 000 élèves répartis dans des sections de l'enseignement technique ou professionnel, dont la grande majorité a un caractère industriel ou artisanal.

<sup>2</sup> L'entreprise Cockerill Sambre est, quant à elle, la plus grande industrie sidérurgique en Wallonie. Elle est née, en 1981, de la fusion de deux entreprises, l'une installée à Charleroi et l'autre implantée à Liège de longue date. En 1997, SA Cockerill Sambre comptabilisait un effectif de 9 166 personnes (environ deux mille travailleurs sur son bassin carolorégien) et réalisait un chiffre d'affaires de près de deux milliards d'euros. Au moment de notre collecte de données (de 1995 à 1999), l'actionnariat Cockerill Sambre était public à près de 80 %. Début 1999, Cockerill Sambre est passée sous le contrôle d'Usinor.

Travail ? Telle est l'interrogation qui a guidé notre travail. Nous présenterons tout d'abord l'angle théorique emprunté. Nous évoquerons ensuite l'histoire de la formation en alternance, pour ensuite souligner le caractère atypique du travail d'ajustements organisationnels. Nous dégagerons quatre conditions de ce travail d'ajustements : le rapport d'interdépendance entre les organisations concernées, les principaux intérêts engagés dans l'échange, les univers de sens en présence et la construction d'un rapport de confiance. Nous terminerons par une interrogation sur les possibilités d'une montée en généralité à partir de résultats observés localement.

## L'APPROCHE DES NÉGOCIATIONS CONSTITUANTES

L'intérêt heuristique de cette expérience est qu'elle va à l'encontre de la tendance générale d'une minimisation des coûts organisationnels dans la relation éducative. L'investissement consenti par l'entreprise est particulièrement étonnant, et ce d'autant plus que les facteurs généralement retenus dans la littérature sont ici inopérants. On pourrait suivre la voie empruntée par Monaco (1993) pour qui l'alternance est une opportunité d'usage et de mobilisation d'une main-d'œuvre juvénile à bon marché. Or, dans le cas de Cockerill Sambre, cette thèse n'est pas défendable puisque les jeunes ne sont pas mis en production. Par ailleurs, le facteur « recrutement » est difficilement interprétable en tant que moteur de l'investissement de l'entreprise. Si, effectivement, l'entreprise recrute à partir de sa participation à l'alternance, cette pratique semble périphérique. D'une part, Cockerill Sambre est depuis plus de vingt ans en période de réduction de personnel ; d'autre part, le nombre d'élèves engagés au terme de leur formation est relativement faible (de 1993 à 1999, 14 élèves sur 105 ayant suivi l'alternance ont été engagés par l'entreprise). Une autre interprétation tend à ramener l'intensité de la coopération à la grande taille de l'entreprise, comme s'il s'agissait d'un facteur de contingence en lui-même explicatif de l'engagement de l'entreprise. Bien entendu, la taille et la masse financière interviennent, mais pourquoi alors d'autres grandes entreprises n'ont-elles pas adopté une telle coopération ? On évoque régulièrement la question des incitations financières publiques. Cockerill Sambre, au contraire, va dégager un budget sur fonds propres pour financer la coopération.

S'agissant de l'actionnariat public, il n'a certes pas été un facteur neutre ; pour autant, il ne semble pas avoir joué un rôle direct dans l'engagement de l'entreprise et de ses acteurs. Enfin, la volonté de promouvoir une image plus positive d'une entreprise qui ferme des usines et réduit drastiquement l'emploi est certainement intervenue ; cependant, elle n'explique pas le développement d'une relation éducative aussi étroite et élaborée. Les responsables auraient pu se contenter d'une formation en alternance plus classique, moins coûteuse au plan organisationnel et plus sociale, c'est-à-dire s'adressant aux jeunes en rupture scolaire.

En fait, la logique de l'intérêt économique immédiat n'est pas en jeu<sup>3</sup> ; cet intérêt existe bel et bien mais prend des formes que l'on n'attend pas, dont, d'un point de vue managérial, la formation continue et la socialisation des techniciens engagés dans la relation éducative. Néanmoins, il serait réducteur de ramener les conditions de production de la relation éducative à la logique de l'intérêt ; d'autres logiques aussi cruciales sont à l'œuvre ; en particulier, celle du sens de ce qui est juste et celle de la confiance.

Pour aboutir à ces résultats, nous avons mobilisé l'approche des *négociations constituantes* ouverte par Doray et Maroy (1995) dans le champ des travaux sur les relations entre le monde de l'éducation et celui de l'économie. Notre analyse s'est en effet centrée sur le travail social réalisé par les acteurs afin de créer, mobiliser et stabiliser l'articulation école/entreprise.

Nous adoptons une démarche compréhensive et partons des acteurs et du sens qu'ils attribuent à la situation ; notre angle d'attaque place donc au centre de l'observation les processus de construction de la coopération entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre, et les logiques qui les sous-tendent. Deux principaux plans d'analyse sont dégagés : une analyse du *travail d'ajustement organisationnel* ; une analyse du *travail d'ajustement symbolique*. Le premier plan renvoie à la question de la matérialité de la collaboration (aménagement des temps, rédaction de documents de liaison, fixation de règles et de rôles...). Le second porte sur l'univers de sens des acteurs. En effet, l'articulation école/entreprise engage aussi un travail sur le sens des conduites ; travail qui se manifeste, au minimum, dans les justi-

<sup>3</sup> La période que nous avons étudiée couvre une décennie, de 1990 à 1999.

fications que les acteurs donnent à leur engagement dans l'alternance. Les travaux de Boltanski et de Thévenot (1991) nous ont guidé à cet égard. Ce double plan d'analyse nous permet d'identifier le régime d'échange entre les acteurs, c'est-à-dire la forme et le sens d'un système relativement stabilisé de coordination entre les acteurs.

L'analyse des négociations constituantes se doit également de remonter en amont des ajustements et du régime d'échange pour pouvoir identifier les *ressorts de l'action*, ce qui la motive et la fait tenir. Ces ressorts se basent ici sur un mixte stratégique-normatif qui passe par une identification à la fois des contributions/rétributions des acteurs dans l'échange et des principes de sens. Il nous est apparu qu'une troisième dimension de la construction de la coopération pouvait être thématifiée en termes de rapports et de dispositifs de confiance ; en effet, l'engagement dans l'échange, même justifié et/ou intéressant, implique un risque et une opacité qui sont neutralisés par la confiance (Karpik, 1996).

Certes, l'application des négociations constituantes à la dynamique de l'alternance nous a permis de mettre à l'épreuve la fécondité d'une analyse organisationnelle cherchant à combiner différents régimes d'action autour des intérêts, des justifications et de la confiance. Il n'en demeure pas moins que l'articulation théorique est un exercice délicat. Par exemple, s'appuyant sur des postulats anthropologiques et des conceptions épistémologiques difficilement conciliables, l'articulation du « sens privé » de l'intérêt et du « sens public » de la justice est inévitablement problématique, sans néanmoins être insurmontable (*cf.* Lafaye, 1996 ; Fusulier, 2001).

Remarquons en outre que la coordination de l'action ne nécessite une symétrie ni dans l'échange ni dans les régimes d'action. Les acteurs peuvent très bien être engagés dans des régimes d'action différents tout en se coordonnant. L'engagement stratégique de certains n'empêche pas par exemple une coordination en justice qui passe par une préservation d'un environnement de confiance réciproque. La combinatoire des régimes d'action peut également évoluer

---

« *l'engagement  
dans l'échange [...] implique un risque  
et une opacité  
qui sont neutralisés  
par la confiance* »

---

au fil du temps. Nous pouvons imaginer des cas où, après un certain temps, l'action stratégique perd de sa pertinence, la relation de confiance s'institutionnalise et où la coordination s'opère dans un univers d'une justice routinisée. Il se peut également qu'une action qui, au départ, s'ancrait dans un régime de justification, glisse vers un autre régime au gré des circonstances, soulignant par là même l'importance d'une analyse qui tienne compte de séquences temporelles. C'est donc cette mouvance et cette complexité qu'il faut pouvoir suivre et comprendre.

Nous avons construit notre démarche autour de trois moments de la pratique de recherche : observer les faits et les ordonner (le moment descriptif) ; comprendre le point de vue des acteurs, c'est-à-dire pourquoi ils font ce qu'ils font, à partir du sens qu'ils donnent à leur action (le moment compréhensif) ; expliquer la coopération à travers un modèle qui rend le phénomène causalement et significativement intelligible (le moment explicatif). La distinction de ces moments est plus théorique qu'effective, puisque description, compréhension et explication se nourrissent l'une l'autre. Au plan empirique, l'étude des négociations constitutives a été principalement conduite sur la base d'une trentaine d'entretiens auprès des acteurs organisationnels (direction de l'école, direction et cadres de l'entreprise, délégations syndicales) et opérationnels (enseignants, élèves, moniteurs). Ce dispositif a été complété par des *interviews* d'acteurs plus périphériques, de nombreuses observations *in situ* et par une analyse documentaire. Notre collecte des données s'est échelonnée sur quatre années (de 1995 à 1999).

## HISTORIQUE DE LA RELATION ET AJUSTEMENTS ORGANISATIONNELS

Avant d'étudier les conditions de production de la relation éducative, il importe d'en retracer brièvement l'historique et de mettre en évidence les modalités organisationnelles de sa mise en œuvre.

### Historique de la relation

L'histoire de l'alternance puise ses racines dans une structure tierce : le Centre de coordination de la formation à Charleroi (Cecorfoc, association sans but

lucratif créée en 1990 sur l'initiative d'acteurs socio-économiques). Elle regroupe des représentants du secteur de la métallurgie (Fabrimétal), de deux grandes entreprises sidérurgiques (la Fafer et Cockerill Sambre) et des permanents syndicaux des deux grandes organisations ouvrières (la Confédération des syndicats chrétiens – CSC – et la Fédération générale du travail de Belgique – FGTB –). Cette association a pour missions :

- « de coordonner et d'optimiser l'action des opérateurs de formation dispensant des formations aux travailleurs ;
- de participer à l'étude et à la réalisation de projets visant à assurer, en matière de formation professionnelle, la promotion, la reconversion et le développement du bassin industriel de Charleroi ;
- de gérer les ressources obtenues dans le cadre du Fonds social européen ».

Le Cecorfoc est une émergence régionale. Elle profite de l'opportunité européenne qu'offre « l'objectif 2 » pour la reconversion économique des zones en déclin industriel. Dans un premier temps, les partenaires sociaux vont introduire un dossier auprès de la Commission européenne sur la base des pratiques de formation réalisées pour les travailleurs des secteurs concernés. Ayant reçu un financement, ils sont amenés à concevoir un projet : « *Que faire avec l'argent ainsi obtenu ?* » s'interroge-t-on à l'époque, nous confie un ancien administrateur. À la même période, l'administrateur délégué de Cockerill Sambre, Monsieur D., est également le président de l'Union wallonne des entreprises. À ce titre, il est amené à négocier autour des questions attachées à l'éducation et à la formation. Sensible à la thématique de l'alternance, il sera d'ailleurs l'un des promoteurs de l'enseignement en alternance en Wallonie. Lors d'une réunion du Conseil d'administration du Cecorfoc, Monsieur D. va défendre l'idée d'une expérimentation de l'alternance de plein exercice dans l'enseignement technique et professionnel à Charleroi.

Cette suggestion est relayée par les représentants de Cockerill Sambre au Conseil d'administration du Cecorfoc : Monsieur A., directeur du personnel, et Monsieur H., responsable du Centre de formation de l'entreprise.

L'idée d'une collaboration école/entreprise est retenue ; un débat a lieu notamment sur la question de la

formule d'alternance à utiliser. Finalement, un consensus se forme autour du projet défendu par les agents de Cockerill Sambre ; il s'agit de former des élèves de l'enseignement technique ou professionnel à condition toutefois que les élèves demeurent en dehors de la production et que les délégations syndicales soient intégrées dans le contrôle du déroulement de la formation sur les sites industriels.

### *Les travaux préparatoires*

Au cours de l'année scolaire 1990-1991, Monsieur H. enrôle l'un des cadres de son service, Monsieur M., qui est présenté et se présente comme la « cheville ouvrière » du projet de l'alternance.

Afin d'explorer les possibilités de partenariat au niveau de l'enseignement technique et professionnel, le Cecorfoc décide de faire appel aux deux plus importantes écoles techniques et professionnelles de la ville : l'Université du Travail et les Aumôniers du Travail. À partir d'octobre 1991, des contacts sont pris avec les directions de ces deux établissements et une série de rencontres ont lieu au sein du Cecorfoc ; on entame une réflexion sur l'opportunité d'une coopération. L'Université du Travail est à ce moment là représentée par son directeur, Monsieur S.

Tout au long de l'année scolaire 1991-1992, des groupes de travail composés des acteurs scolaires, de la sidérurgie et de Fabrimétal mènent un travail de réflexion afin de définir l'objet de la coopération et ses modalités. En fonction des besoins en main-d'œuvre des entreprises et des programmes d'enseignement, on convient de former en alternance des élèves de septième année dans une section de « Maintenance industrielle ». À la fin des travaux préparatoires, la décision est prise de transférer une partie des cours du programme scolaire vers les entreprises. Du côté de l'Université du Travail, deux enseignants des cours techniques transférés vont alors être enrôlés par leur directeur : Monsieur A., qui aura en charge les cours d'électricité et Monsieur P., les cours de mécanique. Du côté de l'entreprise, on informe les délégations syndicales, les chefs de service et les moniteurs pressentis.

Sous la houlette du service de formation de Cockerill Sambre, du service pédagogique de Fabrimétal et des directeurs d'école, on procède à une analyse des programmes et des milieux productifs ; cette analyse vise à construire une formation qui puisse s'appuyer sur les deux lieux de formation que sont l'école et l'entreprise. En juillet 1992, un document intitulé

« *Formation en alternance d'agents de maintenance de systèmes mécaniques automatisés* » est rédigé. Il définit le concept d'alternance et envisage un schéma fonctionnel détaillé, identifiant les différents intervenants et leur rôle dans ce qui est considéré comme un « système ». L'Université du Travail devra collaborer avec le secteur de la sidérurgie (soit avec Cockerill Sambre dans un premier temps) tandis que les Aumôniers du travail établiront un partenariat avec des entreprises affiliées à Fabrimétal.

### *Le lancement de l'expérience*

Au début de l'année scolaire 1992-1993, le directeur de l'Université du Travail obtient le soutien de son pouvoir organisateur (de la direction régionale) et reçoit la permission de la Commission des programmes de transférer douze heures de sa grille horaire vers l'entreprise. L'expérience débute alors. Cependant, n'ayant pas obtenu l'aval des autorités compétentes, les Aumôniers du travail ne peuvent s'y engager. Du côté des entreprises, Cockerill Sambre est également disposée à entrer dans le jeu (avec un soutien explicite de la Direction générale et des délégations syndicales, quoique plus prudentes à cette époque) ainsi que deux autres entreprises rattachées à Fabrimétal : les ACEC et Caterpillar. L'Université du Travail et ces trois entreprises signent alors, sous le contrôle du Cecorfoc, une convention de coopération d'un an. Une vingtaine d'élèves s'inscrit en septième : trois groupes de quatre élèves sont pris en charge par Cockerill Sambre, un groupe d'élèves par les ACEC, un autre par Caterpillar. L'Université du Travail, mécontente de l'implication de ces deux dernières entreprises, concentre dès la deuxième année la totalité de la formation sur Cockerill Sambre.

Pour l'année scolaire 1993-1994, les Aumôniers du travail obtiennent les autorisations nécessaires pour offrir leur programme de septième technique en « Maintenance des systèmes automatisés industriels », en étroite collaboration avec Fabrimétal et ses affiliés. À cette époque, les collaborations entre les Aumôniers du travail et Fabrimétal, ainsi que l'Université du Travail et Cockerill Sambre s'inscrivent dans le cadre de la Charte de l'enseignement en alternance ; cette dernière s'est d'ailleurs inspirée de l'expérience d'alternance entre Cockerill Sambre et l'Université du Travail, notamment sous l'influence de l'administrateur délégué de l'entreprise.

## Changements de personnes et poursuite de l'expérience

En 1996, Monsieur D., enseignant coordonnateur, est promu chef d'atelier et est remplacé par Monsieur E. pour la coordination de l'alternance. Monsieur S., directeur de l'Université du Travail, prend sa retraite ; son successeur, Monsieur N., poursuit le programme en alternance. Du côté de l'entreprise, il y a également un changement de personne au niveau de la coordination : en 1997, Monsieur M. quitte Cockerill Sambre pour lancer sa propre entreprise ; lui succède alors Monsieur Y., l'un de ses collègues du centre de formation.

Ni ces changements de personnes ni la dissolution du Cecorfof en 1997 ni la disparition de la Charte la même année n'affectent le partenariat établi. D'autres entreprises entrent dans le jeu, sous la coordination conjointe de l'Université du Travail et de Cockerill Sambre : tout d'abord deux entreprises sidérurgiques, la Fafer (en 1996) et Les Laminoirs du Ruau (en 1997) et une entreprise verrière, Glaverbel (en 1998). Cet élargissement répond à la fois à un souhait de l'entreprise d'alléger son implication et à la volonté de l'Université du Travail de diversifier les risques attachés à une collaboration bilatérale, dans un contexte de restructuration du secteur sidérurgique.

L'alternance entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre est aujourd'hui institutionnalisée, c'est-à-dire inscrite dans l'horizon « naturel » des acteurs : *« Le Cecorfof n'existe plus mais c'est un truc [n.d.a. l'alternance] je vais vous dire qui roule maintenant tout seul. Chaque année donc au moment des inscriptions des élèves, on voit un petit peu en septième année qu'est-ce qu'ils ont comme population, et puis automatiquement l'école prend contact avec la direction de Cockerill Sambre en disant voilà j'ai X élèves qui suivent, électrique, enfin ça dépend un peu la filière donc on met en place, ok tout se fait je dirais maintenant de façon tout à fait normale »* (Monsieur A., délégué syndical, Cockerill Sambre, 1998).

Durant l'année scolaire 2000-2001, la collaboration était toujours d'actualité. Les coordonnateurs sont par ailleurs en train de mettre en place un nouveau projet ; l'enjeu étant de lutter contre la désaffection des jeunes envers les filières techniques et professionnelles et d'anticiper une pénurie de main-d'œuvre dans certains métiers industriels. Pour ce

faire, des entreprises « parrainent » des élèves qui entrent dans le troisième degré de l'enseignement secondaire ; elles leur promettent une insertion professionnelle à l'issue de leurs études, pour autant que les jeunes remplissent un certain nombre d'engagements contractualisés.

## Un travail d'ajustements organisationnels atypique

Le caractère atypique de la coopération entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre provient d'abord de l'ampleur des ajustements organisationnels consentis, comparativement à ce que nous pouvons observer dans d'autres collaborations (Fusulier et Maroy, 1998) : formalisation du projet, division et coordination du travail pédagogique entre l'école et les différents services de production, investissement matériel (budget de fonctionnement pris en charge par l'entreprise, constitution d'un équipement didactique par les moniteurs, élaboration de documents de liaisons...), participation humaine (trois coordonnateurs, une trentaine de moniteurs, mobilisation de l'ensemble des enseignants de la section, interventions ponctuelles des membres des directions et des délégations syndicales...), etc.

---

*« Le dispositif  
d'alternance  
peut être qualifié  
de compromis  
civique-industriel »*

---

La coopération dénote également par la forte symétrie dans la dépense d'énergie des deux organisations pour mettre en pratique l'alternance ; généralement, c'est surtout sur l'opérateur scolaire que repose le projet. Au contraire, dans le cas étudié, les négociations et transactions ont débouché sur des

ajustements réciproques, chacun à son endroit : les enseignants ajustent leurs cours en fonction des apprentissages dans les sites de production et les moniteurs tiennent compte de l'évolution des enseignements scolaires dans la transmission de savoir-faire ; l'école détache deux enseignants pour assurer la coordination et l'entreprise en désigne un ; le calendrier scolaire est découpé en fonction de l'alternance et les services de maintenance se réorganisent pour pouvoir accueillir les élèves.

Encadré 1

## Évocation d'une année d'alternance

Le programme d'enseignement comporte aujourd'hui 34 heures de cours, dont 22 heures de cours techniques et 12 heures de formation générale. Sur les 22 heures de cours techniques, 12 heures sont dispensées à l'école et 10 heures en entreprises, ce qui correspond au transfert de l'école vers l'entreprise des laboratoires d'électronique, d'hydraulique-pneumatique et des travaux pratiques d'électricité.

De septembre à fin octobre, les élèves suivent la formation uniquement au sein de l'école. À partir de novembre jusqu'à mi-avril, ils entrent dans le système de l'alternance. Une convention est alors signée par le directeur de l'Université du Travail, le coordonnateur de Cockerill Sambre, les représentants des autres entreprises, l'élève et ses parents. Cette convention, renouvelée annuellement, précise le rôle des différents intervenants : de l'école, des élèves et de l'entreprise.

La formation en entreprise a pour objectif pédagogique l'acquisition d'une quarantaine de savoir-faire, prédéfinis dans un référentiel, qui seront transmis, dans différents ateliers, par des techniciens appelés « moniteurs », reconnus pour leurs compétences techniques et leur aptitude pédagogique. Deux jours d'affilée par semaine, les élèves suivent des travaux pratiques en entreprise et trois jours à l'école. Les moniteurs sont détachés de leurs activités habituelles pour se consacrer uniquement à la formation des élèves. Remarquons que la formation va au-delà de l'apprentissage des savoir-faire techniques : par exemple, une journée est consacrée à la question de la sécurité sur les lieux de travail, une autre est intitulée « *Initiation à la vie sociale* ».

De mi-avril à fin mai, les élèves doivent réaliser un travail de fin d'études en rapport avec un des sites de production. Le mois de juin est consacré aux examens et à la soutenance de leur travail de fin d'études devant un jury de qualification où sont entre autres présents les moniteurs des entreprises.

Le planning de l'année est géré par une cellule de coordination composée de deux enseignants et d'un cadre du Centre de formation de Cockerill Sambre. Les enseignants coordonnateurs sont les deux professeurs des cours techniques transférés vers l'entreprise.

Ces ajustements ont par ailleurs fait l'objet, au sein du Cecorloc, d'un intense travail de conception et d'élaboration par une pluralité d'acteurs. Ce travail a permis de clarifier le rôle des écoles et des entreprises dans la formation, d'établir un état des lieux des ressources pédagogiques et des compétences au sein des ateliers et de les croiser avec les impératifs du programme scolaire. Par la suite, la coopération entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre a donné lieu à la constitution d'une cellule de coordination, aux visites régulières des coordonnateurs sur les sites de production, à des réunions de tous les participants à des séances de « bilan d'évaluation », à l'alternance effective des élèves, ou encore aux examens de qualification en fin d'année scolaire ; autant de

situations qui ont été à chaque fois des courroies d'échange d'information et des occasions de réaliser des ajustements organisationnels et d'affiner la coopération. Des personnes clés ont véritablement porté le projet. Nous avons parlé de Monsieur M., mais il faut également mentionner Monsieur P., enseignant à l'Université du Travail et Monsieur Y., l'actuel coordonnateur du projet pour Cockerill Sambre.

Le dispositif d'alternance peut être qualifié de compromis civique-industriel (Boltanski et Thévenot, 1991) ; en effet, au-delà des justifications verbales sur lesquelles nous reviendrons, il concilie à la fois des éléments du monde civique (respect des prescriptions institutionnelles, obtention d'un diplôme offi-

ciel, maintien du statut d'élève, formation identique pour tous les élèves de la section...) et des éléments du monde industriel (accent mis sur l'apprentissage technique, formalisation et division du travail éducatif, valorisation des technologies...). Ce compromis est renforcé par la production d'entités « hybrides » : les moniteurs, techniciens transformés pour l'heure en enseignant ; le référentiel qui amalgame les impératifs du programme d'enseignement et les compétences techniques mais aussi sociales (par exemple, « l'initiation à la vie sociale ») présentes sur les sites industriels ; les examens de qualification, etc. En outre, au fur et à mesure des fréquents échanges interpersonnels, une coordination plus domestique va s'instaurer. La formation se « personnifie » et se base sur la bienveillance, la sympathie et la confiance entre les personnes qui se sont découvertes et estimées. En somme, la relation s'est progressivement établie à travers un régime d'échange qui amalgame des principes et des formes de coordination civiques, industriels et domestiques.

## LES CONDITIONS DE PRODUCTION DE LA COOPÉRATION

La question demeure : comment un tel compromis et un tel régime d'échange ont-ils pu être « *frayés* », selon l'expression de Boltanski et Thévenot (*op. cit.*) ? Quelles sont les conditions sociales de leur production ? Une première condition spécifique à la relation a trait au rapport d'interdépendance entre les organisations. Nous verrons ensuite que la relation et les négociations qui ont rendu possible la formation en alternance sont attachées à trois ressorts de l'action : les intérêts et stratégies, les principes de justice et la confiance.

### L'autonomie entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre

Tout d'abord, il convient de considérer l'état du rapport d'interdépendance entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre. Cette thématique est toujours plus complexe qu'elle ne paraît à première vue. Il faut noter que nous avons affaire à deux importantes organisations, organiquement autonomes. Leur interdépendance se joue sur un mode mineur : aucune ne

risque sa survie dans ce projet. Le directeur de l'Université du Travail aurait très bien pu ne pas accepter d'engager son établissement dans l'échange proposé par les milieux industriels. Il déclarait d'ailleurs : « *Je ne vois pas pourquoi je prendrais des risques, que je m'attirerais des ennuis alors que le système est bien huilé, que tout marche bien, sortir d'un système qu'on maîtrise bien pour avoir des ennuis si on ne se fixe pas un objectif meilleur.* » Il s'ensuit que l'articulation entre l'école et l'entreprise se base sur une rencontre de volontés ; celle-ci ouvre dès lors l'espace d'un véritable travail social de construction de la collaboration et d'élaboration d'un compromis équilibré. En d'autres termes, cette situation du système d'interdépendance permet aux acteurs de voir jusqu'où l'école et l'entreprise ont des natures/cultures compatibles dans l'organisation partenariale d'une activité commune, sans être contraintes de vivre ensemble ou de s'entendre. La grande liberté dans la gestion de l'accord autour de l'alternance ne signifie pourtant pas que les acteurs scolaires ou les acteurs de l'entreprise puissent, sans risque, prendre l'option de la rupture radicale ; en effet, bien qu'ils soient dans un rapport de faible interdépendance, ils font partie d'un même réseau territorial qui les incite à gérer leurs différents sur un mode où le tact et le ménagement des susceptibilités a toute sa raison d'être. C'est d'ailleurs l'écho que nous avons eu de la gestion de la rupture, lors de la première année d'expérience de l'alternance, entre

---

*« l'alternance  
entre l'Université  
du Travail  
et Cockerill Sambre  
s'inscrit dans  
un jeu où personne  
n'est perdant »*

---

l'Université du Travail et deux autres entreprises partenaires qui ne remplissaient pas le contrat de formation. Autrement dit, si on rompt sur l'alternance, on essaie de préserver une qualité relationnelle plus générale car il faudra toujours utilement se côtoyer du fait de l'appartenance territoriale.

En somme, la relative autonomie entre les organisations favorise l'élaboration d'un compromis équilibré, ou alors débouche sur un désaccord « en douceur » qui ne précarisera pas pour autant les organisations et la position des acteurs.

## ■ Des intérêts pour l'alternance

Une vision utilitariste de l'action et des contributions/rétributions de chacun des acteurs peut éclairer les motifs de l'engagement des acteurs dans l'échange. Sur ce plan, aux dires de nos interlocuteurs, l'alternance entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre s'inscrit dans un jeu où personne n'est perdant.

Du point de vue des acteurs scolaires, l'alternance, telle que mise en place, n'a que des avantages. « *C'est bénéfique pour chacun* », observait un enseignant : les élèves peuvent « *parfaire leur formation* », « *ont une plus grande maturité* », « *trouvent rapidement un emploi* », « *les cours sont légitimés* », les enseignants acquièrent des « *connaissances supplémentaires* », les entreprises « *ont une main-d'œuvre bien formée* ». Les acteurs scolaires ont en outre le sentiment de renforcer la position de l'Université du Travail sur le « marché » scolaire face à la concurrence des écoles d'enseignement général. Ce qui, en retour, est censé avoir des effets positifs sur l'emploi des enseignants de l'établissement, dans un contexte où l'école doit fermer certaines sections par manque d'élèves.

Du côté de l'entreprise, l'alternance est surtout présentée comme un acte gratuit qui s'inscrit dans le « rôle social » de Cockerill Sambre, selon l'expression utilisée par tous les acteurs rencontrés. Certes, à l'origine, elle avait un intérêt plus particulier pour l'administrateur délégué de l'entreprise, du fait de sa position institutionnelle. Mais il s'agissait surtout, selon ses termes, « *de faire quelque chose pour en tirer les leçons* » (Monsieur D., administrateur délégué, Cockerill Sambre, 1999), sans que l'investissement consenti ne soit véritablement profitable à l'entreprise. Eu égard à la taille de celle-ci et à sa masse financière, l'expérience était de toute façon peu coûteuse : « *Qu'est-ce que c'est que trente moniteurs sur 12 000 travailleurs à l'époque ! C'était vraiment le principe de montrer qu'on pouvait faire quelque chose, qu'on était capable de faire quelque chose pour en tirer les leçons.* » Au fil du temps, l'alternance va néanmoins présenter un certain nombre d'intérêts non anticipés. En particulier, elle sera connectée à un vaste projet de modernisation de l'entreprise, qui la précède et la dépasse. Sur ce point, Monsieur M. a un rôle décisif. Il explicite l'intérêt stratégique de l'alternance en tant que dispositif de formation participant d'une politique mana-

gériale de transformation de la structure organisationnelle et des normes de comportement ouvrier.

En effet, nous avons affaire à une entreprise qui procède, pas à pas, à un bouleversement de la structure de son organisation de la production et du travail afin d'implanter ce qui est pour elle une nouvelle norme de gestion industrielle (Veltz, 1986). Progressivement, le management cherche à développer plus de polyvalence et de polycompétence chez les opérateurs. Il redéfinit les rôles de la maîtrise et tend à décroiser les services fonctionnels (tel que la maintenance) et les services de fabrication, etc. (Vandewattyne, 1998). Ces changements s'accompagnent de l'introduction de politiques en faveur de la qualité ; celles-ci visent à transformer et à améliorer, notamment par le management participatif, l'ensemble des manières de faire et de produire, à prévenir les non-conformités à des exigences prédéfinies et négociées avec les clients. Notons que Cockerill Sambre est confrontée à un problème de gestion de main-d'œuvre particulier, dans la mesure où le volume de l'emploi a considérablement baissé. La main-d'œuvre est vieillissante, relativement peu formée et faiblement qualifiée. Le maintien d'une force syndicale incontournable, même affaiblie, un contexte institutionnel de protection des salariés, un actionnariat public..., amènent l'acteur managérial à entreprendre la transformation de l'entreprise avec la population rescapée des restructurations ; d'où l'importance<sup>4</sup> et la diversité des opérations de formation continue dans une logique d'adaptation du personnel à la nouvelle structure qui se met en place.

Dans ce cadre, la forte pédagogisation du projet d'alternance, le repérage des moniteurs, la formalisation des savoir-faire, etc., participent d'une ingénierie de la formation continue des travailleurs. « *Un des retours sur notre investissement, c'est que nous accroissons la capacité de formation de notre personnel d'entretien, ce qui fait que nous allons de plus en plus être capables de mettre en œuvre un processus valable de formation continue de notre personnel* », nous déclarait Monsieur M. qui poursuivait : « *J'espère beaucoup, enfin chaque année avec ce mouvement, avec la formation en alternance, avec d'autres types de formation, ce qui va me permettre de savoir exactement ce qu'est le patrimoine des*

<sup>4</sup> En 1990, 1,53 % de la masse salariale ont été investis dans la formation et 4 % en 1998 (la moyenne belge est inférieure à 1 % - De Brier et Meuleman, 1996).

*compétences de notre population et d'avoir un réseau complet de formateurs en entreprise.* » La position du Centre de formation au sein de Cockerill Sambre s'en trouve renforcée ; tout comme celle de Monsieur M. qui est un « *marginal-sécant* » (Crozier et Friedberg, 1977), capable d'œuvrer aux frontières de l'organisation, étendant sa capacité d'action dans cette dernière et vis-à-vis de l'extérieur. Cette interprétation se confirme par sa démission en bons termes de Cockerill Sambre pour créer sa propre entreprise de formation, avec dans sa clientèle celle-ci et l'Université du Travail.

D'autres acteurs opérationnels y trouvent aussi un intérêt. Les ingénieurs, par exemple, voient dans l'alternance une occasion de revaloriser des techniciens de maintenance qui ont souffert de la restructuration, et d'assurer ainsi un bon climat social dans leur service. Les moniteurs, de leur côté, observent des transformations des principes de hiérarchisation et des critères de mobilités dans l'espace social des ateliers ; en effet dorénavant, pour avoir une mobilité positive, il faut montrer que l'on est capable d'animer une équipe, de former des collègues, de transmettre de l'information, de coopérer... Du fait de leur entrée dans le projet de formation en alternance, les moniteurs manifestent ces compétences. Dans le même temps, l'investissement consenti par les moniteurs peut se retourner contre eux ; il pourrait faire croire au management que des « temps masqués », non encore rationalisés, existent. On comprend mieux leur attitude paradoxale : ils s'impliquent fortement dans l'enseignement des savoir-faire en affirmant continuellement que c'est « *lourd à porter* », qu'ils sont obligés de sacrifier de nombreuses heures et qu'ils ne savent pas si l'année suivante ils auront encore du temps à y consacrer. C'est d'ailleurs un élément sous-jacent de la négociation autour de la rationalisation des temps de production, puisque le message que les moniteurs envoient à la direction est le suivant : si vous continuez à rationaliser les temps et à alourdir notre charge de travail, alors nous ne pourrions certainement plus assurer notre mission de formation des jeunes à laquelle vous tenez pourtant.

Les acteurs syndicaux trouvent aussi un intérêt dans cette expérience. Elle donne un surcroît de légitimité à leur travail, qui se déplace vers une forme de service social individuel à leurs affiliés (Francq et Leloup, 1999). Avec l'alternance, ils montrent qu'ils ne sont pas « *rétrogrades* » (terme utilisé par le président de la délégation syndicale FGTB), et affirment

leur soutien aux projets collectifs à forte valeur sociale et symbolique, tels que la formation et l'insertion professionnelles de jeunes relativement peu qualifiés.

## Une référence à des univers de sens organisationnels

Il serait réducteur de ramener l'engagement des acteurs au calcul coût/bénéfice. Bien qu'incontournable, cet élément n'est pas le seul régime d'action en jeu. Encore faut-il que cette activité soit justifiée à la fois dans l'univers de l'entreprise et au sein de l'école. Voyons comment cette question de l'attribution d'un sens peut être résolue.

### *L'Université du Travail : un compromis civique-industriel*

Dans les négociations et transactions qui produisent la coopération, les acteurs scolaires vont être porteurs non seulement des intérêts organisationnels ou individuels, mais aussi et peut-être surtout d'une convention de sens composite, à la fois civique et industrielle. Cette convention semble faire l'objet d'un consensus largement partagé. Elle est référée à l'origine de l'établissement, début 1900, lorsqu'un avocat et homme politique, Paul Pastur, crée l'Université du Travail, dénomination voulue par lui afin d'accorder aux métiers manuels la dignité universitaire, pour former une élite ouvrière à la science et aux techniques dans un souci de progrès social. Aujourd'hui encore, quand on analyse les discours des acteurs et certains faits organisationnels (offre éducative, projets d'établissements, caractéristiques des enseignants dont un grand nombre possède une expérience de technicien ou d'ingénieur dans l'industrie...), force est de constater que l'école a gardé une grandeur composite, qui amalgame à la fois une logique civique et une logique industrielle. Dès lors, le lien avec le monde de l'entreprise n'est pas vécu comme une révolution pour les acteurs scolaires. Au contraire, il apparaît, pour ainsi dire, dans l'ordre des choses, dans la nature/culture de l'Université du Travail. Le monde de l'entreprise est, et a toujours été, un monde de référence qui donne sens au travail mené par les enseignants, et surtout ceux des cours techniques et de pratique professionnelle : « *Les profs d'atelier, de laboratoire de l'enseignement*

*technique s'il n'y a pas l'industrie derrière, ça ne ressemble à rien* » (enseignant, Université du Travail).

Un rapport de grandeur industrielle s'établit néanmoins entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre. Les acteurs scolaires considèrent que l'Université du Travail est une grande école industrielle car, selon eux, les ateliers sont bien équipés, les enseignants sont d'excellents techniciens ou ingénieurs, les cours sont relativement bien adaptés aux besoins des entreprises. Toutefois, dans la relation avec Cockerill Sambre, ils estiment que l'Université du Travail est, au sens des économies de la Grandeur (Boltansky et Thévenot, 1991), dans un état « *de relativement petit* » au plan industriel. Les enseignants constatent qu'ils ne peuvent pas proposer aux élèves un environnement d'aussi haute technologie, avec des enjeux concrets d'efficacité productive. Les acteurs scolaires entrevoient toutefois les misères industrielles (les tâches déqualifiées, la saleté, la dangerosité...) ou des points de contradictions entre la productivité, qui participe de la grandeur industrielle de l'entreprise, et la participation à une réelle formation technique des élèves<sup>5</sup>. Pour eux, il importe que l'alternance ne cantonne pas les élèves dans les espaces de la misère industrielle. En effet, si le rôle de l'école est bien de « *servir l'industrie* », son rôle premier est de « *servir l'élève* », dit-on unanimement. L'élève est alors mis au centre de la négociation avec les acteurs productifs, bien qu'il ait peu de poids dans la négociation. Les enseignants travaillent, expliquent-ils, pour le bien des élèves, de leur formation, de leur qualification, de leur avenir en

---

« *La thématique  
du  
"rôle social"  
est évoquée  
par tous  
les acteurs  
et est reliée  
à la notion  
"d'entreprise  
citoyenne"* »

---

tant que producteurs et en tant que citoyens. Au plan civique, l'école est aussi garante du respect des formes légales et des prescriptions institutionnelles. C'est d'ailleurs en référence à cette convention civique-industrielle que le directeur de l'Université du Travail accepta de s'asseoir à la table des administrateurs du Cefoc pour discuter de la création d'une expérience d'alternance. L'enrôlement des autres acteurs organisationnels et opérationnels y prit également appui.

### *L'univers de sens composite de Cockerill Sambre*

Du côté de Cockerill Sambre, nous sommes en présence d'une entreprise où coexiste une pluralité d'appuis conventionnels (Dodier, 1993) ; ces appuis sont légitimement mobilisables en son sein pour justifier une activité telle que l'alternance, voire d'autres activités à caractère fortement civique et faiblement justifiables sur le registre marchand ou sur le registre industriel : implication de l'entreprise dans un réseau européen contre l'exclusion sociale ou dans la mise en place d'une entreprise sociale de récupération des déchets... En 1998, l'entreprise a obtenu le prix Roger Vanthournout de l'économie sociale dans la catégorie des entreprises promouvant l'emploi des personnes peu qualifiées. L'alternance est certes justifiée en référence au recrutement ou à la promotion d'une image positive de l'entreprise, mais elle est surtout considérée comme faisant partie du « *rôle social* » de Cockerill Sambre, où « *il faut aider les jeunes* », « *développer la région...* », « *s'intégrer dans son environnement, dont les écoles font partie* », « *prendre ses responsabilités* »... Bref, « *on donne plus qu'on ne reçoit* », selon les termes d'un moniteur. La thématique du « *rôle social* » est évoquée par tous les acteurs et est reliée à la notion « *d'entreprise citoyenne* », y compris par les présidents des délégations syndicales.

Cette notion, qui dépasse le cadre du seul discours managérial, est une indication de l'existence d'un monde composite dans lequel peuvent s'ancrer des expériences multiples. Dans le cas de Cockerill Sambre, l'alternance, bien que novatrice, n'étonne pas outre mesure les participants. L'accueil des stagiaires est une pratique ancienne et l'entreprise est une institution dans la région ; il est donc normal, du point de vue des acteurs, qu'elle se préoccupe des problèmes socio-économiques de cette dernière et de

<sup>5</sup> Les acteurs scolaires ont par ailleurs tendance à dénoncer les principes marchands qui structurent l'univers économique (voir Fusulier, 2001, pp. 172-175).

la formation des jeunes notamment. Ainsi, l'impulsion donnée par l'administrateur délégué, véritable « *macro-acteur* »<sup>6</sup>, a trouvé un terreau symbolique fertile. La mise en forme va ensuite être esquissée et négociée par les acteurs opérationnels (c'est-à-dire les acteurs engagés dans la réalisation concrète du programme de formation), en fonction de leurs intérêts, valeurs, désirs et contraintes.

En résumé, dans le cas de la coopération entre l'Université du Travail et Cockerill Sambre, nous sommes en présence d'un type de négociation entre une école industrielle et une entreprise-institution ; s'y exprime une compatibilité symbolique qui se joue principalement sur le registre civique et sur le registre industriel. Leur coopération n'avait pourtant rien de prévisible et d'aisément explicable *ex ante*. En effet, les grandeurs respectives doivent se découvrir en cours de négociation, le compromis doit être frayé, les formes de coordination entre les acteurs doivent être pensées et éprouvées. Certes, les acteurs organisationnels, et ensuite opérationnels, peuvent trouver des appuis conventionnels au sein de leur organisation pour s'engager dans l'alternance, parce qu'ils y ont intérêt ou simplement parce que cela leur plaît et fait sens pour eux ; cependant, ils ont encore à jauger le risque de l'entrée dans un échange marqué par de nombreuses incertitudes quant aux comportements d'autrui et à la qualité des relations entre les personnes. Selon Karpik (1996), le passage d'un engagement problématique pour les acteurs à un engagement crédible implique la construction d'un rapport de confiance.

## Un engagement basé sur des dispositifs de confiance

Au départ, la situation est opaque et comporte différents risques. Du point de vue des acteurs scolaires, il est notamment difficile de connaître *a priori* la qualité de l'entreprise en matière d'investissement formation. Possède-t-elle un environnement propice à l'apprentissage, les technologies intéressantes... ? Va-t-elle véritablement œuvrer dans le but d'améliorer la formation des élèves ou va-t-elle faire usage des élèves qui lui sont confiés pour les basses besognes ? Du côté des acteurs de l'entreprise, ne ris-

<sup>6</sup> Nous empruntons le concept de « *macro-acteur* » à Derouet et Dutercq (1997). Il évoque l'idée d'un acteur plus puissant que les autres.

quent-ils pas de devoir gérer les problèmes de discipline que les enseignants eux-mêmes ne parviennent pas à maîtriser ? Comment les jeunes se comporteront-ils dans les ateliers ? Ne vont-ils pas perturber le service ? Quelle charge de travail supplémentaire cela va-t-il exiger ? Peut-on compter sur les enseignants ? ... Autant de questions que soulevaient les acteurs.

À cet égard, notre analyse a mis en évidence l'importance de dispositifs de confiance qui, malgré ces incertitudes, tendent à rendre l'échange crédible. La confiance, si elle ne se décrète pas, se construit et doit trouver des supports. Certains supports pré-existent à l'entrée dans la relation (confiance précontractuelle), d'autres sont élaborés en cours d'expérience de la relation (confiance postcontractuelle).

Quant à la confiance précontractuelle, la présence d'une structure tierce (le Cecorfoc) où siègent des représentants des employeurs et des travailleurs, constitue un élément fondamental de crédibilisation de l'échange. Le fait que cette structure soit mixte et pluraliste est « *un dispositif de promesse* » (Karpik, *op. cit.*) pour le directeur de l'école. Il anticipe en effet une alliance probable avec les syndicats autour du contrôle d'un respect des normes civiques et industrielles qui balisent l'accueil des élèves dans les entreprises. En outre, en tant que lieu d'interaction, le Cecorfoc favorise l'établissement de liens de familiarité et des apprentissages réciproques. À mesure que le projet progresse, un jugement se forge autour de la compétence, de la « bonne volonté », de la fiabilité des partenaires ; bref, une réputation se constitue et une relation de confiance se noue. Celle-ci est d'autant plus solide que, dans le cas de l'Université

du Travail et de Cockerill Sambre, les négociations au sein du Cecorfoc mettent directement en contact des acteurs organisationnels et opérationnels de l'alternance. La période des travaux préparatoires ne fut donc pas qu'un temps technique, mais aussi

---

« Nous sommes dans un univers d'interconnaissance et de réputation »

---

un temps social puisque l'enjeu consista à créer du lien social.

L'aspect technique de l'échange et les investissements

de forme (Thévenot, 1986), c'est-à-dire ici l'élaboration d'un référentiel, d'une convention et d'un programme, sont néanmoins cruciaux ; d'une part, ils représentent une épreuve de réalité puisqu'ils matérialisent une première fois les intentions des négociateurs ; d'autre part, ils constituent « un dispositif de promesse » pour les autres acteurs qui interviendront dans l'alternance. Ils sont une projection sur papier qui, bien que théorique, contribue à dissiper une partie de l'opacité. On anticipe son déroulement ; et ce, d'autant plus que le projet est négocié conjointement et fait l'objet d'une diffusion régulière des informations vers les acteurs opérationnels potentiels. Cette matérialisation gagne en crédibilité d'autant plus que la personnalité des acteurs a pu faire l'objet d'une première estimation de leur compétence et fiabilité. Sur ce dernier point, il est remarquable de voir l'importance que joue un acteur qui a une position de marginal-sécant, tel Monsieur M. Il est une sorte de traducteur entre l'école et l'entreprise, rôle rendu possible par sa double expérience, à la fois du monde scolaire (puisque'il a été enseignant) et du monde industriel. « *Notre interlocuteur à Cockerill Sambre est un ancien professeur, ce qui favorise au niveau de l'ambiance de l'entreprise un esprit de formation et de suivi des moniteurs au niveau pédagogique. L'école est donc aussi un univers connu de ce responsable. Il a de plus dans ses responsabilités les relations avec les écoles. Il ne s'occupe que de formation* », nous expliquait le directeur de l'Université du Travail. Bien entendu, la présence d'un acteur ayant un tel profil est à resituer dans une entreprise où la formation est thématifiée en tant que partie intégrante de l'organisation productive et de sa transformation.

La dimension domestique de la confiance intervient aussi à travers la réputation des organisations. Autrement dit, nous sommes dans un univers d'interconnaissance et de réputation. L'Université du Travail et Cockerill Sambre sont des institutions dans la région. La caractéristique industrielle de la première et la dimension citoyenne de la seconde sont *a priori* appréhendées, même si elles doivent encore être éprouvées dans la relation autour de ce projet.

## CAS FRONTIÈRE, CAS HEURISTIQUE !

Les cas similaires à celui que nous venons de présenter sont rares ; pourtant, des écoles et des entreprises

peuvent s'entendre pour établir une coopération qui nécessite de nombreux ajustements organisationnels afin de produire une formation fortement coopérative à visée qualifiante. On peut s'interroger sur l'existence de facteurs explicatifs qui dépasseraient le seul cadre de la négociation locale, sans pour autant prétendre concerner l'ensemble des acteurs éducatifs et productifs.

Dès lors, une question théorique importante se profile : jusqu'à quel point peut-on extrapoler à un ensemble plus vaste des conduites observées localement dans les négociations constituantes ?

Comprendre comment des acteurs d'une école et d'une entreprise négocient et produisent des formes organisationnelles permet d'élaborer des propositions sur la façon dont se construisent les rapports entre éducation et travail. On peut évidemment postuler l'existence d'homologies entre différentes situations. Ce qui reviendrait à dire qu'il existerait des motifs d'agir dans un sens donné qui dépasseraient la pure contingence des processus négociatoires ; puisque ailleurs, dans une situation similaire, les acteurs négocieraient d'une façon similaire. Peut-on expliquer cette homologie du point de vue des négociations constituantes, sauf à dire qu'elle résulte d'une imposition institutionnelle (par exemple, une obligation légale) ? Nous effleurons ici une limite théorique et épistémologique de cette approche. Il n'en reste pas moins que, lorsque l'objet est encore faiblement objectivé et institutionnalisé, le passage par les négociations constituantes contribue à isoler les processus les plus déterminants de sa mise en forme ; de même, il permet de s'interroger ensuite sur leur contingence ou leur possible généralisation, ne fut-ce qu'à titre hypothétique. Cette montée progressive en généralité nécessite de pouvoir forger des catégories intermédiaires qui relient conceptuellement les situations spatialement et temporellement disjonctives. Cette proposition signifie que tous les facteurs explicatifs de la construction de la relation ne sont pas purement contingents à la relation. Elle nécessite une extension de l'analyse à ce que Strauss (1997) appelle « *les conditions structurelles des négociations* ». Pour cet auteur, il est nécessaire de faire apparaître les propriétés structurelles qui pèsent fortement sur les négociations. De ce fait, il est possible, à travers l'analyse des négociations constituantes, de repérer de telles propriétés. Mais cette montée en généralité déplace également le modèle d'analyse, qui porte alors moins sur la question de l'action organisée, que sur celle des mondes sociaux

constitués où prennent place les négociations constitutives.

Sans que nous puissions ici le développer, la montée en généralité pourrait par exemple emprunter trois voies, chacune s'ouvrant sur un questionnement spécifique. Une première voie postulerait que le compromis civique-industriel, au sein de l'Université du Travail, ne serait finalement pas propre à cette école. Il pourrait être rapporté à un « *paradigme éducatif* » qui traverserait l'ensemble des écoles dites industrielles. Cette piste a déjà été empruntée par Grootaers et Tilman (1994 ; 1998), lorsqu'ils montrent la prégnance, en Belgique, dans la formation de l'enseignement technique masculin en particulier, d'un paradigme éducatif construit autour de ce qu'ils appellent « *l'humanisme technique* ». Toutefois, jusqu'où se paradigme éducatif est-il encore partagé et suffisamment influent pour être actualisé dans les négociations avec les acteurs économiques ?

La seconde voie, celle de la sociologie de l'entreprise (Sainsaulieu, 1987 ; Ségrestin, 1992), en France, présente l'entreprise comme une « *institution culturelle* ». Il convient alors de penser simultanément, pour reprendre Thuderoz, « *sa fonction d'organisation économique et sa nature d'institution du monde social* » (1996, p. 13). La dimension institutionnelle de Cockerill Sambre intervient dans le travail social de production de son articulation avec l'Université du Travail ; pour autant, jusqu'où cette dimension institutionnelle est-elle présente dans les milieux productifs ? Autrement dit, « *Toutes les*

*entreprises sont-elles des institutions et à quelles conditions peuvent-elles l'être ?* » (Piotet, 1998, p. 107).

Enfin, une troisième voie consisterait à interroger le concept d'organisation qualifiante et à considérer que la coopération école/entreprise pourrait participer d'un modèle d'organisation productive structuré autour d'un paradigme de la coopération et de la compétence (Zarifian, 1996 ; 1999). Devons-nous aller jusqu'à formuler l'hypothèse que plus les entreprises recourent à des modèles qualifiants, plus des relations éducatives avec les écoles pourront se construire sur une base elle-même qualifiante ? Et qu'inversement, la mise en place de dispositifs d'alternances qualifiantes pourrait aider les entreprises à construire une organisation qui serait à son tour plus qualifiante ? Ce faisant, nous sommes conscients d'entrer dans le nimbe de l'âpre débat sur l'émergence d'un modèle productif postfordiste, véritable monstre du *Loch Ness*, qui serait structurellement plus propice au rapprochement des mondes de l'éducation et de l'économie. Notre analyse révèle cependant que ce rapprochement implique un travail social important de la part d'acteurs scolaires ou productifs qui le négocient et le mettent en forme à partir d'une combinatoire de régimes d'action différents. Or, même dans le cas étudié où plusieurs conditions favorables étaient rassemblées, la production d'une combinatoire propice à l'articulation fut une entreprise éminemment incertaine.

---

## Bibliographie

---

Boltanski L., Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, NRF Essais, Gallimard.

Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

de Brier C., Meuleman F. (1996), *La formation professionnelle continue dans les entreprises belges*, Résultats synthétiques de l'enquête FORCE, Bruxelles, ICHEC.

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

Dodier N. (1993), « Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique », *Réseaux*, n° 62, CENT, pp. 63-85.

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

- Doray P., Maroy C. (2001), *La construction sociale des relations éducation/économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles/Paris, DeBoeck Universités, coll. « Économie, Société, Région ».
- Eymard-Duvernay F. (1999), Les compétences des acteurs dans les réseaux, in Callon M. et alii, *Réseau et coordination*, Paris, Économica, pp. 153-178.
- Francq B., Leloup X. (1999), « 1960-2000 : du mouvement ouvrier à un syndicalisme fragmenté », in Fusulier B., *L'ouvrier, l'usine et le syndicalisme wallons*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, pp. 117-169.
- Fusulier B. (2001), *Articuler l'école et l'entreprise*, Paris/Montréal/Louvain-la-Neuve, L'Harmattan/Academia-Bruylant.
- Fusulier B., Maroy C. (1998), « Mises en forme locales des formations en alternance : l'alternance qualifiante et l'alternance socialisatrice », *Critique Régionale*, pp. 131-151.
- Grootaers D., Tilman F. (1994), *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, Bruxelles, Éd. Vie Ouvrière.
- Grootaers D., Tilman F. (1998), « Le travail symbolique autour du producteur à l'école », Communication au symposium REF, *Les transformations des relations éducation/travail : confrontation théorique et analyse de cas*, Toulouse, pp. 111-133 .
- Karpik L. (1996), « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du Travail*, n° 4, pp. 527-550.
- Lafaye C. (1996), *La sociologie des organisations*, Paris, Nathan.
- Maroy C., Fusulier B. (1998), « Institutionnalisation et marginalité : la place de la formation en alternance en Communauté française de Belgique », *Critique Régionale*, n° 26/27, pp. 77-120.
- Monaco A. (1993), *L'alternance école-production*, Paris, PUF.
- Piotet F. (1998), « De quelques contributions récentes à une sociologie de l'Entreprise », *Sociologie du Travail*, n° 1/98, pp. 89-108.
- Remy J. (1996), « La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme », *Environnement et Société*, n° 17, pp. 9-31.
- Sainsaulieu R. (1987), *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, Paris, Presses de la FNSP et Dalloz.
- Ségrestin D. (1992), *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Colin.
- Strauss A. (1997), *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan.
- Thévenot L. (1986), « Les investissements de forme », *Les Cahiers du CEE*, n° 29, pp. 27-71.
- Thuderoz C. (1996), *Sociologie des entreprises*, Paris, Éditions de La Découverte.
- Vandewattynne J. (1998), *L'Innovation managériale et la modernisation des entreprises*, Thèse de doctorat, université Libre de Bruxelles.
- Veltz P. (1986), « Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production », *Sociologie du Travail*, n° 1, pp. 5-22.
- Zarifian P. (1996), *Travail et communication*, Paris, PUF.
- Zarifian P. (1999), *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris, Éditions Liaisons.

## Résumé

### L'articulation école/entreprise : une combinatoire incertaine

Par Bernard Fusulier

En Wallonie (Belgique), une école d'enseignement secondaire technique et une importante entreprise sidérurgique ont développé une coopération particulièrement étroite et équilibrée autour d'un programme d'enseignement en alternance. Cette coopération, qualifiée de « *Rolls-Royce* » de l'alternance, est atypique dans le paysage éducatif belge, caractérisé par une forte scolarisation de la formation professionnelle et le développement timide du modèle de la formation en alternance. Comment expliquer l'émergence d'un tel cas ? Pour répondre à cette question, l'auteur se réfère à l'approche des négociations constituantes. La coopération est abordée sous l'angle d'une triple problématique : celle des intérêts et des stratégies, celle des principes de justification et de leur objectivité, celle des risques de l'échange et de l'élaboration d'un rapport de confiance. L'un des objectifs de l'analyse est ainsi de mieux comprendre les termes de la négociation sociale que suppose l'articulation école-entreprise.