

Deuxième chantier des Assises de l'égalité à Namur

Travail et capital culturel: de nouveaux enjeux d'égalité

Texte de synthèse

1. PRÉSENTATION DU CHANTIER

LE PROJET

Les travaux de ce chantier constituent le deuxième volet de nos investigations en matière d'égalité. Dans un premier temps, nous avons analysé la question de l'égalité de revenus confrontée aux nouvelles formes de rémunération, aux rapports de pouvoir qu'elles engagent, aux transformations du sens du travail qu'elles incarnent¹.

Nous avons maintenant souhaité étudier le volet culturel de ces questions économiques et sociales.

Il s'agissait notamment de prendre en compte :

- la montée en puissance d'une économie immatérielle qui vend des idées, des savoirs, des styles, des événements, etc.;
- les changements qui sont intervenus dans l'ordre de la production, et notamment la transformation de ses processus (l'informatisation par exemple);
- mais aussi le surgissement d'une nouvelle culture du travail, incarnée notamment par le « management moderniste »².

En l'occurrence, il convient aussi de considérer que le « capital culturel » est produit à de multiples endroits : dans le secteur éducatif et social (enseignement et formation), dans le monde de la production lui-même (formation assurée par les entreprises), mais aussi sous le mode d'une externalisation (il s'agit par exemple de faire supporter l'effort de formation par d'autres, comme dans le cas des normes ISO imposées aux sous-traitants : ce fonctionnement correspond à un mode d'exercice du pouvoir qui permet de combiner flexibilité accrue, désengagement et contrôle suffisant).

De la même manière que les nouvelles formes de rémunération ont constitué le fil conducteur de nos travaux antérieurs, nous aborderons le rapport égalité/capital culturel/travail par le point de vue de la « nouvelle culture du travail », qui consiste à décliner celui-ci systématiquement sous la forme de « compétences ».

LE POINT DE VUE

Le projet n'était pas d'envisager la culture de manière « restreinte », en étudiant ce qu'on pourrait appeler le champ esthétique. La



question de l'égalité dans un tel champ pourrait concerner les inégalités sociales dans l'accès aux productions du champ culturel ou encore les impacts d'une introduction de la culture dans le champ des échanges marchands

L'option qui a été retenue³ ne postule pas que ces questions soient dépourvues d'intérêt ; nous considérons seulement que beaucoup d'attention a été apportée récemment à ces problématiques, notamment lors de la tenue des Etats généraux de la culture.

Notre option a été plutôt d'étudier le rapport entre **capital culturel et monde du travail**.

LA MÉTHODE

A) Trois séances ont été consacrées à l'exploration de la problématique; nous avons pu bénéficier dans ce cadre de l'intervention d'experts extérieurs. Voici le contenu de ces trois séances exploratoires.

Séance 1 le 24 avril

Présidence : Philippe Mahoux

Cette première séance a servi à cadrer les débats.

La question centrale est bien de se demander si **parler le travail en termes de compétences est susceptible d'introduire plus ou moins d'égalité**.

Une controverse est en effet identifiable à ce sujet : pour les uns, la déclinaison des postes en termes de compétences a permis d'objectiver les attentes, notamment des employeurs ; pour les autres, le management des compétences a instrumentalisé le travail,

déstructuré la culture du travail et a permis une déqualification massive (les employeurs, en traduisant un poste en compétences « gonflent » leur horizon d'attentes, ce qui conduit à engager des sur-qualifiés).

Nous avons souhaité entendre une analyse de la problématique du point de vue patronal et du point de vue syndical et avons confronté chacune d'elles à des expériences pratiques.

Les experts ont été les suivants :

- Benoit Van Grieken, Manager corporate social responsibility, Randstad Belgium sa. (excusé, remplacé par Jean Blairon)
- Guy Biamont, Président Fédéral de la CGSP
- Thierry Dock, Directeur du FEC.

En conclusion, nous avons pu bénéficier d'une synthèse critique de Mateo Alaluf (ULB).

Séance 2 le 23 mai

Présidence : Georges Gilkinet

Nous avons examiné **la manière dont le champ éducatif pense produire les compétences nécessaires au développement de la société et les impacts en matière d'égalité de l'introduction du « modèle des compétences » dans le champ de l'apprentissage**.

Nous avons essayé pour ce faire d'opérer un retour réflexif sur la réforme de l'enseignement technique et professionnel depuis l'instauration de la CCPQ : ces travaux ont-ils permis d'introduire plus d'égalité dans l'enseignement ? Quels rapports l'enseignement technique et professionnel entretient-il ainsi avec le monde du travail ? Pour quels effets ?



Ensuite, nous avons voulu examiner le vécu de la culture scolaire des compétences (pratique des enseignants et manière dont les familles peuvent appréhender cette culture).

Les experts étaient les suivants :

- Nathalie Bergeret, Directeur adjoint de la Confédération Wallonne de la Construction.
- Paul Timmermans, Directeur du collège Pie X à Châtelineau, ancien secrétaire du CFE.
- Danielle Mouraux, sociologue, spécialiste des rapports Jeunes/école/familles.

Séance 3 le 19 juin

Présidence : André Boulvin

En troisième lieu, nous avons voulu étudier la contribution de la formation continuée à la production du capital culturel dans le monde du travail.

Quel bilan peut-on faire des systèmes de compensation des inégalités en matière de capital culturel ? Particulièrement, quelle évaluation opérer des processus de validation des compétences dans le parcours d'insertion en Région wallonne ?

Nous avons étudié ensuite des expériences pratiques soucieuses de promouvoir davantage d'égalité : une expérience de mise en réseau des stagiaires dans les entreprises, dans le cadre de la recherche d'emploi ; une analyse d'une forme d'externalisation de l'acquisition des compétences dans le secteur du bâtiment via une EFT, pratique non prévue par le Dispositif Intégré d'Insertion. A travers des expériences de ce type, c'est aussi la question de la place de

l'éducation permanente dans la formation professionnelle qui a été posée.

Les experts étaient les suivants :

- Alain Kock, Dirigeant de la Cellule exécutive du Consortium de la validation des compétences.
- Annette Remy, Directrice de « Retravailler » à Namur.
- Patrick Truccolo, directeur de l'EFT Le Trusquin à Marche.

B) L'asbl RTA a ensuite produit un projet de synthèse «transversale» des débats qui ont concerné le monde du travail, l'enseignement et la formation continuée dans le contexte du parcours d'insertion.

Ce texte a été débattu par les participants et a débouché sur une série de recommandations.

Deux séances ont été consacrées à ce travail (les 25-09 et 24-10).

Le texte qui est communiqué ici a reçu l'approbation des participants.

LES SIGNATAIRES

Ont participé aux travaux de ce deuxième chantier :

- Christophe Bartholomé (RTA)
- Jean Blairon (RTA)
- André Boulvin (MOC)
- Jean-Pol Cavillot (RTA)
- Jean-Marie Constant (CSC Namur/Dinant)
- Linda Culot (femmes prévoyantes socialistes)
- Virginie Delvaux (CIEP/MOC)
- Luisa Di Felice (SDJ Hainaut)
- Guy Fays (FGTB)
- Georges Gilkinet (Ecolo)
- Patricia Grandchamps (Ecolo)



Pierre Hardy (MOC)
Emmanuelle Hellin (CIEP/MOC)
Pascal Henry (MOC)
Aurore Kesch (Vie féminine)
Laurence Lesire (Vie féminine)
Jean-Charles Luperto (PS)
Brigitte Marchal (Mutualités chrétiennes)
Pierre-Jacques Marchal (Institut Saint-Berthuin)
Jean Marchand (MOC)
Philippe Mahoux (PS)

Fabian Martin (PS)
Marina Mirkes (Interfédération EFT/OISP)
Marion Muls (RTA)
Philippe Pierson (Cefoc)
Annette Remy (Retravailler)
Christine Renouprez (RTA)
Emile Servais (RTA)
Carine Soir (MOC)
Anouk Vandenberghe (PS)
Philippe Van Ermengem (Mutualités socialistes)

2. TEXTE DE SYNTHÈSE

L'OBJET DU CHANTIER

Nous avons souhaité nous demander quelles étaient les conséquences en matière d'égalité de l'introduction d'une nouvelle « culture » du travail, qui conduit à parler le travail en termes de compétences. Au-delà, c'est l'organisation de l'enseignement et de la formation continuée qui est concernée par cette approche nouvelle.

La question n'est pas abstraite: des mesures politiques ont été prises, de nouveaux cadres sont imposés au débat - ils sont d'ailleurs souvent présentés comme incontournables.

Le discours patronal, par exemple, présente souvent la situation du management par compétences comme la seule réponse possible à un enchaînement de contraintes : les entreprises, soumises à une concurrence exacerbée et à la montée en puissance qualitative des exigences des clients n'auraient d'autre choix que d'investir dans le « capital humain » ; elles souhaiteraient le faire en échappant à l'arbitraire, mais aussi à l'uniformisation et au manque de prise en compte des aspirations de leurs travailleurs.

Le modèle de la gestion par compétences, dans un dialogue individuel permanent employeur/employé permettrait selon eux de faire face conjointement aux exigences et aux aspirations nouvelles...

Les mouvements ouvriers et les forces progressistes n'ont pas été à l'initiative de ces débats nouveaux, même si le nouveau management prétend constituer une réponse à certaines de leurs revendications (nous verrons que c'est au prix d'un détournement de celles-ci, voire au détriment de ceux qui auraient dû en être les bénéficiaires...).

Il est frappant de constater ce parallélisme fort : de la même manière que l'émergence de nouvelles formes de rémunération a pris quelque peu de court mouvements ouvriers et syndicats, les obligeant à des résistances plutôt locales, dispersées et empreintes d'un pragmatisme parfois désenchanté, le surgissement de la question des compétences comme colonne vertébrale d'un « nouveau » management a produit du flottement et des interrogations profondes, conduisant jusqu'à cette incertitude principielle : faut-il accepter de « parler » en termes de compétences ?



Interrogations qui n'arrêtent cependant pas la diffusion du modèle : il s'installe bien au-delà de la sphère de production marchande, pour entrer de plain-pied dans les services publics, si ce n'est dans le secteur associatif.⁴

Dans une situation semblable, les priorités nous ont paru être :

- de pouvoir mieux situer le débat en identifiant les questions centrales qui le structurent;
- de pouvoir contextualiser la problématique (pour en saisir les enjeux);
- d'élaborer des recommandations qui permettraient à tout le moins de clarifier les positions et de vérifier la possibilité d'alliances entre acteurs diversifiés.

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE, L'EXEMPLE TYPE DE LA «CRÉATURE»

Callon et Latour observent que notre vie commune est de plus en plus façonnée par des «êtres nouveaux» -objets techniques, concepts- fabriqués par les chercheurs dans les laboratoires (y compris de sciences sociales) et intégrés dans la société par des «techniciens d'insertion».

Les créatures sont des « acteurs non humains » avec lesquels il convient de compter.

Une connotation du concept de « créature » est bien l'histoire du Dr Frankenstein, qui, parti des meilleures intentions, a donné vie à une telle créature ; on se souvient qu'elle a échappé au contrôle de son créateur, en se rendant coupable de nombreux débordements.

Dans la société « immatérielle » qui est devenue la nôtre (on entend par là notamment une société où les connaissances scientifiques

occupent une place primordiale dans la production), il faut compter au nombre des « créatures », certains **concepts** dont l'usage social est particulier : ultra-répondus, ils imposent leur cadrage comme s'il était « neutre », alors qu'ils favorisent des effets de pouvoir massifs (ils constituent des éléments majeurs sur lesquels s'appuient et au travers desquels se jouent les rapports de force ou se règlent les controverses...)

C'est bien le cas du concept de « compétences », qui va jusqu'à envahir la sphère privée : certains débats sur la délinquance juvénile « remontent », en termes de causalité, puis de responsabilité, à un manque de « compétences parentales », et conduisent certains responsables à proposer de frapper les familles déficientes d'une diminution de leurs revenus sociaux. On voit ici comment le raisonnement au départ de la thématique des « compétences » est capable de déplacer des débats ancestraux, puisque les liens du sang ne sont plus présentés comme un cadre réputé suffisant « ex officio » : ils perdent du poids et de l'importance par rapport à l'investissement cognitif et à l'apprentissage méthodologique dont devraient se rendre désormais capables des parents dignes de ce nom aux yeux de la société...

DES AMBIGUÏTÉS TRÈS IMPORTANTES

Nos travaux montrent que le concept est susceptible d'interprétations très diverses ; il peut donc réunir artificiellement des adversaires que tout sépare dans les faits.

Dans un rapport de force, cela veut dire également que le dominé est invisiblement contraint, pour dénoncer la domination qu'il subit, d'emprunter au dominant les mots que celui-ci a forgés, alors que la dite domination



s'exerce justement à travers les mots incriminés.

Lorsque nous essayons de clarifier les positions en présence, nous voyons en effet que pour les uns, le concept de « compétences » incarne un mode de management qui implique mieux que tout autre une prise en compte de la personne, qui permet une objectivation des attentes et constitue par là un facteur d'équité, en donnant à chacun l'opportunité de mettre ses atouts en valeur, d'exprimer son potentiel ; ainsi, la CCPQ (Commission consultative des Profils de Qualification) entend, en raisonnant au départ de compétences objectivées, réduire l'écart entre les attentes des employeurs et les étudiants qui se forment à une pratique professionnelle. Elle souhaite ainsi contribuer à une meilleure insertion dans le monde du travail.

Pour d'autres, le management par compétences constitue du taylorisme déguisé (on continue à « découper » le poste de travail en petites unités) qui peut se faire de surcroît le véhicule de l'arbitraire : certaines compétences comme les compétences relationnelles⁵ sont bien moins objectivables qu'on le dit. En tout état de cause, dans l'ordre des faits, un tel modèle peut signifier aussi l'obligation pour le travailleur de « simuler » l'épanouissement pendant que les exigences de flexibilité et d'adaptation qui sont formulées à son égard augmentent de plus en plus.

Plus précisément encore, l'usage social du modèle des compétences prétend garantir au travailleur :

- la possibilité de se réaliser (mais il peut conduire de fait à plus d'adaptation imposée);
- la possibilité d'adhérer à un projet et d'évoluer dans une relation de confiance (mais nous verrons que cela peut correspondre aussi à une mise hors débat de la relation de pouvoir);

- un dialogue individuel et une gestion de carrière « sur mesure » (mais ce dialogue individuel affaiblit les dynamiques collectives).

Le « poids » dans le flottement des interprétations joue cependant globalement du côté des employeurs, qui ont pu rendre abstraites et extérieures à la relation de travail les contraintes qu'ils imposent à leur avantage (« c'est le client, qui nous oblige à être performants, donc nous sommes tous dans le même bateau et le management des compétences est notre salut à tous »).

On observe en conséquence dans un certain nombre de cas un écart considérable entre les discours et les pratiques.

C'est le cas de la réforme dite « Copernic » introduite dans la fonction publique : l'examen des modalités de sa mise en oeuvre montre un « envers du modèle » préoccupant.

Ordre du discours	Ordre des faits
Management qui prône le dialogue	Perte de confiance
Mobilisation collective pour faire face aux contraintes extérieures	Déchirure du corps professionnel, augmentations salariales réservées aux top managers
Management qui offre à chacun des occasions de se réaliser	Perte de motivation
Grande réactivité	Perte de temps

De même, les efforts à mettre au compte de la CCPQ qui souhaitait réduire l'écart entre les compétences acquises par les étudiants et



les attentes des entreprises ne semblent pas avoir été en mesure de résorber les « pénuries de main-d'oeuvre qualifiée », notamment dans le domaine du bâtiment, où l'on vient d'annoncer la « nécessité » pour le secteur de faire appel à de la main-d'oeuvre polonaise.

Les écarts sont si grands qu'on peut se demander si l'arsenal conceptuel qui constitue la culture des « compétences » n'est pas un parfait « cheval de Troie », capable d'endormir la méfiance et d'anesthésier les résistances. On pense aussi à la galaxie « Etat Social Actif », qui prétend dépasser l'opposition socialisme/libéralisme pour atteindre ensemble les objectifs de protection sociale et de développement capitaliste, alors que les réalisations tangibles semblent favoriser exclusivement le dernier objectif.

D'où une question s'est posée aux membres du Chantier : « Ne vaut-il pas mieux abandonner carrément le raisonnement en termes de compétences (et, par exemple, parler en termes de politique de formation) ? ».

Un tel abandon a paru excessif à certains, et il n'est pas sûr qu'il serait viable : la question a cependant le mérite de nous rappeler que le « dialogue » prôné par le management des compétences est de fait un rapport de force et que celui-ci est très défavorable pour l'instant à ceux que les progressistes entendent défendre.

UNE CRÉATURE TRAVERSÉE PAR DES INÉGALITÉS

L'affaiblissement des dynamiques collectives

La « créature compétences » est en effet utilisée, comme les nouvelles formes de rémunération, pour individualiser la relation de travail et

les négociations y afférentes, ce qui conduit inéluctablement à un affaiblissement des forces qui luttent pour plus d'égalité.

Si la négociation salariale se fait à partir d'un diagnostic de compétences individuelles, il est clair qu'elle va échapper aux régulations collectives et que nous irons vers moins de protection et de contre-pouvoir.

La division des travailleurs entre eux en sera un des premiers résultats et la mise en oeuvre de la réforme Copernic est là pour nous le rappeler.

Des usages différenciés

Par ailleurs, on peut constater que l'implantation du management par compétences (et ses conséquences en matière d'enseignement et de formation) se voit extrêmement « différenciée », c'est-à-dire qu'elle offre des opportunités très inégalement réparties. On peut trouver au moins quatre occurrences d'un tel traitement inégalitaire.

En matière de formation pendant le travail, les opportunités d'acquérir des compétences supplémentaires ou nouvelles sont nombreuses pour les cadres, beaucoup plus limitées pour les ouvriers.

En matière de négociation de la relation de travail, le système des compétences est relativement facilement assimilé et utilisé par les personnes possédant des fonctions supérieures, mais il laisse souvent fragilisé le personnel d'exécution, culturellement peu habitué à de telles négociations.

En matière d'enseignement, il est clair que, selon les filières, le système de compétences n'est pas mis en oeuvre de la même manière, et qu'il recouvre des réalités somme toute différentes. Il faut en effet se rappeler



(Claude Dubar l'a bien montré, notamment en étudiant les attentes des employeurs en matière d'embauche) que ce qui est demandé prioritairement aujourd'hui dans le monde du travail, ce sont des compétences qu'on pourrait qualifier de « relationnelles » : fiabilité, communication, responsabilisation, créativité...

Or ces compétences sont clairement prises en compte dans les filières et écoles « valorisées » (ce qu'un directeur d'école a appelé les écoles de « division 1 »), mais très peu dans les filières professionnelles et les écoles jugées plus « difficiles » : là l'accent est mis quasi exclusivement sur des compétences techniques et instrumentales.

Parallèlement, Bernard De Vos⁶ avait été amené à remarquer que les étudiants appartenant à des milieux sociaux favorisés, fréquentant des écoles réservées, se voyaient proposer beaucoup d'activités sollicitant leur citoyenneté et leur solidarité, alors que dans les écoles en discrimination positive, les étudiants étaient quasi exclusivement voués au statut « d'objet d'aide ».

Enfin, en matière de formation en insertion, on peut se demander si on ne trouve pas la même différenciation, mais inversée : à ceux qui ont le plus de chances d'accéder à un emploi, on réserve des apprentissages (et des opérateurs) tournés vers le métier ; aux autres, n'a-t-on pas de plus en plus tendance à proposer des « activités » sociales ou culturelles, supposées certes les valoriser, mais déconnectées de possibilités d'insertion économique - le deuil de « l'emploi pour tous » étant réalisé dans les représentations, si ce n'est dans les missions définies à certains opérateurs ?

Nous retrouvons d'ailleurs ici les dangers du concept d'« activité » qui serait adopté comme référence englobante plutôt que celui du travail.

Le règne de la confusion

Une grande confusion s'ajoute à ce tableau : le Forem et le consortium pour la validation des compétences ne travaillent pas nécessairement avec les mêmes référentiels que la CCPQ. Qui plus est, la validation des compétences, qui devrait constituer une arme puissante de lutte contre l'inégalité, a des effets très restreints : les opérateurs de validation sont limités, les domaines de validation, aussi. La question du lien entre validation et certification reste entière.

Les efforts individuels qui pourraient être entrepris néanmoins, même dans le cadre de telles restrictions, sont déséquilibrés : rien ne garantit qu'un lien au salaire puisse s'opérer, ce qui vient renforcer l'impression que les entreprises demandent les bénéfices d'une meilleure formation professionnelle sans toutefois accepter d'en assumer les coûts...

Nous assistons donc à un **usage déstructuré** du modèle des compétences.

Il serait dans ce cas plus que nécessaire de clarifier son usage social.

Situer la problématique des compétences par rapport à l'emploi (avant, pendant, après) permettrait de mieux structurer les enjeux - ce qui ne veut pas dire que nous recommandons d'instrumentaliser l'enseignement et la formation en les réduisant à un rôle d'adaptation aux évolutions d'ailleurs chaotiques du marché du travail.



Des effets de brouillage et des retournements injustes

Par ailleurs, l'usage social du modèle peut être **déstructurant**. En prétendant s'individualiser, se mettre au service du développement « sur mesure » des compétences de chaque étudiant (l'enseignant se définit volontiers comme un accompagnateur de l'élève cheminant sur la voie du savoir qu'il s'est choisie...), l'enseignement reporte surtout la contrainte de l'apprentissage sur l'étudiant lui-même, « invité » à « avoir envie d'avoir envie d'apprendre » - et donc considéré comme coupable d'un défaut d'apprentissage dont on lui a si généreusement délégué la libre initiative...

Ajoutons que plus d'un parent (notamment d'origine sociale ou culturelle se démarquant quelque peu des standards de la classe moyenne) ne comprend goutte à la logique du modèle... et se voit reprocher cette incompréhension retraduite en désintérêt, ce qui crée des inégalités massives dans l'investissement du système et les effets qu'il est en mesure de produire dans un environnement qui fait du « projet » sa valeur de référence...

UNE CRÉATURE PRODUCTRICE D'INÉGALITÉS

Les dernières remarques montrent que le modèle des compétences peut générer en tant que tel des inégalités.

Nous pensons qu'elles peuvent concerner les deux types de conflits propres à la production de la société : ceux qui concernent la redistribution des richesses et ceux qui portent sur la distribution du pouvoir. Pour chacun d'eux, n'est-ce pas le rapport à la contribution de l'acteur qui détermine si l'équité a été respectée ?

La confiscation

Dans le travail comme dans le monde de l'enseignement et de la formation, le modèle des compétences produit une double **privation de sens** : coupure de l'individu par rapport au collectif (or la conscience fière, par exemple, est avant tout collective) et coupure des actes techniques, découpés en catégories abstraites, par rapport à toute une richesse expérientielle et relationnelle : Jean-Pierre Le Goff parle ainsi de la « logomachie des compétences », d'un discours creux vidant le travail de son sens, ce qui sera compensé, par exemple, par des formations à la motivation...inspirées du même modèle.

En d'autres termes, le modèle des compétences, malgré les apparences, est lié à une logique d'instrumentalisation de l'univers du travail et de la formation, très inégalement répartie d'ailleurs.

Trois abus possibles

A l'extrême, il peut aussi appuyer les discriminations les plus inacceptables, comme celles qui sont basées sur le genre et qui pourraient ainsi se « naturaliser » : pour certains, les « compétences » pourraient se distribuer selon le genre et justifier des attributions ou des exclusions (on se souvient que Mussolini avait justifié ses mesures d'exclusion des femmes du monde du travail en prétendant qu'elles manquaient de certaines capacités, comme celle « de construire une cabane »⁷).

De la même manière, l'examen des nouvelles professions, qui touchent à la sphère domestique, montrerait probablement qu'elles peuvent être le lieu d'un exercice de la domination sans guère de recours : chacun, se découvrant dans et sur le



quotidien un pouvoir « patronal », peut être tenté d'étendre ses exigences de façon quasi illimitée.

On peut même se demander si la séparation propre à la période industrielle entre les tâches de conception et les tâches d'exécution (souvent très pénibles au demeurant) ne se rejoue pas à notre époque à un autre niveau, séparant cette fois une réelle autonomie d'une apparence d'autonomie, paradoxalement contrainte et instrumentalisée en l'occurrence.

Une régression irréversible ?

Une régression s'observe en effet dans la manière dont on définit le terme de compétences et elle nous paraît révélatrice en tant que telle. On a pu parler au départ d'une « capacité d'orchestrer ses savoirs dans une situation sociale complexe » - on peut se souvenir par exemple des luttes sociales qui permettaient l'acquisition dans et par l'action, d'un grand nombre de « savoirs » et de « savoir-faire », comme on dit, par ailleurs très complexes (comme l'exemple de l'apprentissage du droit du travail et de la manière de négocier avec des grands propriétaires terriens par les femmes du mouvement Chicanos).

Dans un second « temps », le terme de compétences a pu désigner « la somme des capacités mobilisées dans un processus de production » (ou de formation). Au bout du chemin, nous ne trouvons plus que la définition unilatérale (ou faussement collégiale) d'exigences par certains employeurs...

Le règne de la manipulation

On découvre ainsi qu'en termes de

distribution du pouvoir, le modèle des compétences se révèle extrêmement propice à de nombreuses manipulations.

En effaçant les frontières entre privé et public, il peut être en mesure d'exiger une adhésion beaucoup plus contraignante que d'autres systèmes. Il peut aussi présenter une mobilisation contrainte comme une occasion de participation et de réalisation de soi. En confondant performance et compétence, il peut favoriser l'imposition de normes plus exigeantes.

La mainmise sur la personnalité du travailleur est, on le voit, bien plus forte que par le passé, à la fois plus étendue et plus intense.

En bref, l'égalité devant la liberté d'être l'auteur de sa propre vie est très loin d'être acquise, alors même que cette « liberté » peut, dans un grand nombre de cas, être retraduite en exigences diverses, conditionnant l'accessibilité à une aide sociale, une formation, un poste de travail. L'inégalité ainsi produite devient dans certains cas génératrice d'exclusion.

Le déni

Enfin, nous observons à propos d'une « société de la compétence », un grave déni de contribution, puisqu'un certain nombre de « compétences » essentielles pour la production de la société (comme la confiance dans le fait que le jeu social vaut la peine d'être vécu ou, dans certains univers, la capacité de désintéressement) ne sont ni reconnues ni attribuées à leur producteur effectif (celui qui produit le capital d'éducation et de formation sans lequel même la consommation de « biens immatériels » serait fortement compromise...).



BALISES ET RECOMMANDATIONS

Le sens

Nous venons de voir qu'en tout état de cause nous ne pouvons pas nous contenter d'une définition restreinte de la compétence. Si nous utilisons ce terme, c'est à condition de l'entendre dans toute sa dimension sociale pratique, incluant l'acquisition en situation, dans l'action, d'éléments d'expérience.

A ce titre, les compétences composent un capital culturel, dont le rôle peut être considéré aujourd'hui comme condition de toute production.

Un mode de structuration des enjeux

Les acteurs progressistes devraient prioritairement mieux structurer le débat sur le modèle des compétences en prenant le travail comme axe de structuration.

Pour ce qui concerne l'**avant-travail** (l'enseignement), il est exclu d'aligner l'apprentissage sur la seule déclinaison des compétences définies par certains employeurs. La dualisation des compétences entre filières doit être combattue : il n'est pas acceptable que les compétences qui sont offertes à l'expérimentation des étudiants diffèrent selon qu'on suive un enseignement «général» ou non.

Il faut aussi revenir à la finalité de départ : le modèle dit des «compétences» a été introduit pour lutter contre une conception trop utilitariste de l'enseignement ; on voit aujourd'hui qu'il peut être mis au service d'un utilitarisme renforcé, surtout dans les filières techniques et professionnelles. Il s'agit là d'un véritable détournement que nous dénonçons.

Pour les objectifs qui concernent la **sphère du travail** proprement dite, le droit à la formation doit être mieux réparti, et être rendu plus accessible aux travailleurs. Les restrictions du droit à la formation (comme ce qui concerne le congé-éducation) témoignent d'une inégalité grandissante que nous ne pouvons accepter.

En ce qui concerne l'**après-travail**, la formation ne doit pas se réduire à la portion congrue externalisée d'un outplacement trop limité.

Le rapport de pouvoir

Nous avons vu par ailleurs que le modèle des compétences introduisait de nouvelles inégalités. D'abord par l'individualisation de la relation de travail, ensuite par la confusion qui est systématisée entre les attitudes de contrôle (qui concernent la vérification de la conformité à des attentes, de résultats ou de procédures) et d'évaluation (qui impliquent une réflexion collective sur le sens de l'action).

Nous assistons, via l'individualisation de la négociation des compétences, à un brouillage des frontières entre contrôle et évaluation, ce qui permet des exigences intrusives (au niveau des valeurs personnelles par exemple) sans précédent, qui se masquent sous les apparences d'un rapport construit individuellement⁸.

Il faut donc demander avec force que les attentes (en termes de résultats ou de procédures) exprimées par les employeurs soient définies plus clairement, soient plus limitées, et surtout soient négociées collectivement. Nous voulons dire par là que c'est tout le système de contrôle qui doit faire partie des négociations collectives.



Un mensonge sur l'action

*De la même manière que dans l'enseignement, il faut regretter un détournement d'envergure. La productivité à l'époque industrielle constituait l'emblème d'un collectif de production. Aujourd'hui la performance semble devenue le résultat de compétences individuelles, dans une optique de concurrence généralisée. Nous sommes confrontés en la matière à un **mensonge sur l'action**, au travers duquel se reconstruit un rapport de force plus défavorable aux travailleurs.*

Un investissement sans retour ?

Le modèle des compétences était par ailleurs porteur de choix formatifs : il semblait utile de permettre de mettre en oeuvre du savoir dans des situations réelles, ce qui constituait une alternative aux apprentissages abstraits.

Encore faudrait-il pouvoir reconnaître les progrès réalisés et les valoriser.

Nous sommes très loin du compte en la matière : il y a extrêmement peu de possibilités pour progresser dans une voie qui n'est pas celle de la certification et des diplômes. Les systèmes de « validation des compétences » sont embryonnaires et semblent construits « à l'envers » : on ne part pas des individus et des compétences qu'ils ont acquises dans l'expérience et dans l'action.

Par ailleurs, la « validation » ne fait pour l'instant l'objet d'aucune négociation collective, par exemple en matière d'ouverture de droits, qu'ils soient statutaires ou salariaux.

Il est clair cependant que des revendications devraient être communes aux mondes du travail, de l'enseignement et de la formation continuée.

Moins d'ambiguïté

L'une d'entre elles doit porter sur la diminution de l'ambiguïté dont le modèle des compétences est porteur. Il convient pour ce faire de se rendre capable de situer la relation de pouvoir là où elle se trouve, de telle manière qu'elle puisse être vécue de manière juste, limitée et équilibrée.

Une priorité doit porter, nous l'avons vu, sur la distinction des actes de contrôle (relation inégale qui vérifie la conformité par rapport à des normes clairement définies et débouche sur des « sanctions », positives ou négatives) et les actes d'évaluation (relation collégiale qui étudie la singularité des situations pour en trouver le sens et en déduire des stratégies partagées).

Contrôler la mise en oeuvre de compétences ou en évaluer les conditions et les effets sont des opérations qui concernent des univers foncièrement différents, qui ne doivent en aucun cas être confondus.

Qu'un employeur formule des exigences n'est que normal, à condition qu'elles soient claires, non arbitraires, non excessives, vérifiables et qu'elles aient pour contrepartie une juste rétribution.

Il n'est pas utile d'exercer le contrôle subséquent en le maquillant dans une forme de dialogue dont les dés sont pipés. Par contre, qu'une véritable évaluation ait lieu serait probablement de nature à enrichir le sens de la relation de travail, bien davantage en tout cas que des formations techniques à la motivation... Un univers d'évaluation peut être envisagé comme l'occasion d'un soutien partagé.



Plus de droits

Le recours au droit doit être favorisé. Par exemple réglementer les pré-requis qui sont exigés à propos de l'accès aux formations, ou encore faire en sorte que des compétences validées puissent constituer un droit opposable aux organismes de formation.

Les partenaires progressistes s'accordent en outre pour dire l'importance d'un réel investissement dans la question des politiques de formation. Quelques enjeux significatifs en la matière : faire une place réelle aux compétences acquises dans l'expérience ; partir des systèmes vécus plus que des systèmes conçus, en ne cantonnant pas des associations dans un rôle qu'elles excèdent à la demande même de leurs partenaires, comme les EFT qui peuvent favoriser la création d'emplois ou participer à la validation des compétences ; en n'imposant pas des classifications trop rigides inadéquates par rapport à la réalité, comme les titres requis dans certaines filières d'enseignement.

Un tel investissement ne sera toutefois fécond que s'il est couplé à une action qui permettrait de diminuer quelque peu le poids de la certification (ou plutôt de son absence) sur une série de trajectoires, notamment professionnelles. Des passerelles plus nombreuses, plus ouvertes, plus accessibles devraient compenser la centralité et la rigidité d'une certification réservée exclusivement au système d'enseignement.

Enfin, tenir compte de la diversité culturelle au sens large se révèle incontournable ; il suffit de prendre l'exemple des incompréhensions suscitées par un « enseignement des compétences » chez tant de parents pour s'en persuader.

DEUX PARADIGMES À ARTICULER

Les travaux ont par ailleurs montré - et fait vivre - l'utilité d'articuler des revendications dont tout porte à croire qu'elles sont pour l'instant portées par des acteurs séparés, comme si elles constituaient des domaines séparables : les revendications « sociales » sont peu articulées aux revendications « culturelles ». Or les réalités qui concernent le monde du travail, de l'enseignement et de la formation sont moins différentes qu'elles n'ont pu l'être ; elles consacrent chacune l'irruption d'une nouvelle donne culturelle, dont on aurait tort de croire qu'elle rend obsolètes les questions sociales plus habituelles.

Peut-être devons-nous nous efforcer de systématiser dans nos questionnements et argumentaires le tressage des questions sociales et culturelles.

Nous pourrions alors mieux entrevoir des nouveaux enjeux, comme les trois suivants :

- prendre la mesure du fait que l'accès à une profession dépend bien plus qu'auparavant de la capacité, pleinement culturelle, à mobiliser un réseau social extérieur à la sphère de contacts « d'origine » ;
- prendre conscience que la « nouvelle donne culturelle » (individualisation, créativité, responsabilisation, implication...) n'est pas équitable socialement et qu'elle renforce pour l'instant la domination des catégories sociales privilégiées, tout en devenant un facteur d'exclusion pour celles qui ont besoin d'une aide, et ce, à travers celle-ci ;
- symétriquement, nous pouvons voir que les nouvelles questions sociales sont



devenues éminemment culturelles (poids de l'enseignement sur les trajectoires, compréhension des sous-cultures (comme la culture psycho-pédagogique) comme clé de la mobilité sociale ou en tout cas de la résistance à l'exclusion, stigmatisation de ceux qui n'acquièrent pas les nouvelles compétences, etc.)

Ainsi les forces « sociales » et les forces « culturelles » pourraient peut-être conjointement leurs actions et leurs revendications, puisqu'aussi bien elles sont confrontées au même adversaire et aux mêmes stratégies, qu'il s'agisse de l'introduction de nouvelles formes de rémunération ou de la nouvelle culture des compétences.

QUELQUES REPÈRES CONCRETS EN TERMES D'ENJEUX, DE NÉGOCIATIONS OU D'ACTIONS

Les travaux du chantier ont permis de prendre la mesure du déséquilibre du rapport de force culturel, de l'ampleur du « détournement » qui a été effectué, de l'importance et de la difficulté des luttes qui seraient à mener en la matière.

Nous ne voulons pas, dans la conclusion de ces réflexions, réduire les actions à mener à celles qui vont être définies ci-dessous. Nous souhaitons au contraire illustrer les revendications qu'il faudrait porter pour réduire les inégalités qui ont été détectées. On peut considérer les exemples qui vont suivre comme des indications des premiers pas d'une mobilisation qui devra être d'envergure...

Dans l'enseignement

- Nous avons vu que la nouvelle culture des compétences constituait un « code » très peu compris par les parents, alors même que les enseignants attendent d'eux qu'ils s'en fassent les relais. Nous demandons que les acteurs dont les missions prévoient qu'ils s'attellent à réduire cet écart (à tout le moins les PMS, AMO, Ecoles de devoir, organismes d'éducation permanente...) se concertent par bassins pour élaborer une stratégie d'ensemble en la matière et qu'ils la considèrent comme prioritaire.
- Les modes de classification des compétences en vigueur (savoir, savoir-faire, savoir-être...) sont relativement flous et masquent de grandes inégalités entre les filières. Les compétences « relationnelles », par exemple, semblent définies de manière très différenciées selon les écoles (selon leur classement symbolique). Il se produit donc une dualisation culturelle qu'il faut combattre. Une récolte de données et une interprétation de celles-ci devraient permettre d'objectiver cette dérive ; il importe qu'elles soient effectuées d'un point de vue qui ne soit pas psycho-pédagogique, mais à partir d'une approche sociale et culturelle.
- Il convient dans la même veine de réorienter l'usage pédagogique du modèle des compétences en s'en servant pour éviter la dérive utilitariste qui guette les établissements d'enseignement - ce qui ne veut pas dire qu'on oublie que toute politique de formation contribue à la formation de politiques⁹ ; il est par contre essentiel de ne pas réduire la question des impacts « sociétaux » de l'enseignement à la seule dimension économique.



- Nous demandons qu'en matière de formation initiale et continuée des enseignants, la plus grande attention soit de nouveau portée à la dimension collective de l'apprentissage, et notamment à la manière de construire des environnements d'apprentissage coopératifs. Il semble en effet que l'individualisation de certaines approches ou séquences d'apprentissage ait conduit à une individualisation ambiguë de la relation pédagogique elle-même, au détriment des moins favorisés.
- Enfin, nous demandons que soient réalisées 'une identification et une évaluation des «agencements locaux» où institutions d'enseignement et employeurs (PME notamment) ont pu confronter leurs points de vue, en parallèle (et parfois en contradiction) avec les organismes officiels ; une intégration de leurs apports et expériences doit être rendue possible.

Dans le parcours d'insertion

- Nous demandons qu'il soit tenu compte du « système vécu » plus que du seul « système conçu ». En particulier, le rôle de certaines EFT et OISP en matière de qualification doit être reconnu.
- Il est essentiel de soutenir les initiatives «réseau» menées par les opérateurs d'insertion, à leurs différents niveaux : en matière d'orientation, de qualification, ou de création de niches d'emploi. Un statut «pilote» doit permettre de soutenir ces initiatives si importantes pour l'acquisition de compétences afin que l'on puisse les évaluer.
- Un effort majeur doit être entrepris pour que puissent être réellement validées les compétences acquises par les stagiaires,

et que cette validation soit suivie d'effets. L'enjeu d'une telle validation dépasse d'ailleurs le domaine de la formation en insertion, même s'il y est particulièrement crucial. Des liens avec des dispositifs certifiants doivent être imaginés, sans nécessairement ajouter de nouveaux dispositifs (forcément embryonnaires donc décevants) aux dispositifs existants. Imaginer de nouvelles articulations et des partenariats inédits semble une piste plus efficace.

- La validation des compétences doit poursuivre un objectif inclusif des stagiaires, et non devenir une machine supplémentaire d'exclusion (par exemple en adoptant une logique du «tout ou rien» par rapport à un métier : si on décompose un « métier » en parties constitutives, définies abstraitement, et que l'on réserve la validation à ceux qui réussissent chaque partie ainsi identifiée, on va à contresens de ce qui convient, puisqu'au lieu de valider ce qui est acquis, on invalide au nom de ce qui ne l'est pas).
- Les pré-requis exigés par certains opérateurs de formation doivent faire l'objet de communication et de publicité, de telle manière que ces exigences ne puissent pas générer des pratiques de sélection arbitraires et que les droits des stagiaires en termes d'accès puissent être respectés.

Dans les entreprises

- La formation doit devenir une réelle priorité, ce qui est loin d'être le cas : certains chiffres montrent que les investissements réels sont de 50% inférieurs aux accords engrangés. Le sort du dispositif de « congé-éducation » nous semble emblématique de cette priorité.



Il convient à tout le moins de revenir au niveau antérieur de financement et de réunir responsables politiques, employeurs et syndicats pour construire enfin une véritable politique de formation en phase avec les évolutions du monde du travail : si plus de mobilité est souhaitée, il faut encore qu'elle soit rendue possible de manière équitable ; dans ce cas, l'augmentation du «portefeuille de compétences» de chacun pendant le travail doit devenir un droit et un engagement des partenaires sociaux, collectivement négocié. On constate en effet de très grandes disparités dans la possibilité de bénéficier de formations ; les opportunités

sont beaucoup moins nombreuses pour les travailleurs plus âgés, pour les femmes, pour les ouvriers moins qualifiés.

- Il convient d'encadrer fermement les dérives du management moderniste. En particulier, il faut prévenir la possibilité des actes d'intrusion dans la sphère privée, rendre vérifiable l'équité dans l'exercice du pouvoir (par exemple en distinguant contrôle et évaluation, en évitant les glissements sauvages entre compétences et performances). Les modalités d'une protection «immatérielle» des travailleurs devront être trouvées.

3. NOTES

¹Le texte de synthèse et des productions complémentaires ont été publiés dans un numéro spécial de la revue *Politique* en janvier 2003.

²Cfr par exemple les travaux de Jean-Pierre Le Goff, comme *La barbarie douce, La modernisation sauvage des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999. Notons d'emblée que le management moderniste y est présenté comme agissant de la même manière dans le monde marchand et dans le monde de l'éducation.

³Deux réunions de préparation ont eu lieu ; elles ont rassemblé des personnes qui avaient exprimé le souhait de reprendre les travaux (L. Culot, V. Delvaux, E. Hellin, A. Vandenberghe; J. Blairon, G. Gilkinet, P. Mahoux, F. Martin (représentant J.-C. Luperto, E. Servais.).

⁴Les travaux de l'APEF dans le secteur non-marchand, par exemple, se coulent complètement dans ce type d'approche, d'une façon qu'il semble bien difficile d'interroger - c'est-à-dire que celle-ci est implantée hors débat par la techno-structure.

⁵Et même toutes les compétences, pour certains analystes plus radicaux.

⁶Directeur de SOS-Jeunes, administrateur du projet «Solidar-cité».

⁷Maria Antonietta Macciocchi le rapporte ainsi : «A propos du travail des femmes, au cours d'une interview accordée à la journaliste française Hélène Gosset en 1932, Mussolini déclarait : «La femme doit obéir...Elle a un pouvoir d'analyse et non de synthèse. A-t-elle jamais fait de l'architecture ? Demandez-lui de construire une cabane, et je ne parle même pas d'un temple, elle en est incapable. Elle est étrangère à l'architecture, synthèse de tous arts et c'est là la marque de son destin (...) Je reconnais que certaines femmes sous la pression de certaines nécessités économiques présentes sont dans l'obligation de rechercher un travail hors de la maison. Mais la vraie place de la femme dans la société moderne, et comme par le passé, est au foyer.» (in *Elements pour une analyse du fascisme, tome 1*, Paris, U.G.E., 1976, p. 184.



⁸Un exemple concret : l'agence «agtaopé» (Conseils en Image Personnelle et Relooking) propose aux demandeurs d'emploi namurois et aux personnes bénéficiant d'un revenu d'insertion un atelier collectif, où, moyennant des exercices collectifs de «drapage», d'analyse de «morphologie» et d'étude de la garde-robe, chacun pourra apprendre à «mettre ses atouts en valeur»...

⁹Produire le capital culturel en enseignant (en mettant en oeuvre une politique de formation), c'est aussi contribuer à construire la société (via l'élaboration de politiques, élaboration dans laquelle la manière dont les citoyens sont éduqués et formés joue un grand rôle).