

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	19 (1997)
Heft:	2
Artikel:	Compétences attendues: vers une nouvelle valorisation du rapport au savoir des femmes
Autor:	Ollagnier, Edmée
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786175

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 19.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Compétences attendues: vers une nouvelle valorisation du rapport au savoir des femmes

Edmée Ollagnier

Les logiques technologiques et économiques actuelles amènent les entreprises et organisations à accorder une importance accrue à la gestion des compétences de la main d'œuvre. Si des compétences techniques appropriées ont toujours été exigées, l'appel à des compétences sociales ou génératrices devient de plus en plus fréquent. En se référant par ailleurs à la littérature féministe, on constate que l'on peut établir une correspondance entre la nature des compétences attendues par le management et les qualificatifs attribuées plus spécifiquement aux femmes. Si l'un des rôles de la formation d'adultes est d'accompagner des publics dans la valorisation de leurs acquis et de leurs compétences, il nous paraît utile de considérer de nouveaux indicateurs en formation qui permettent de valider certaines de ces compétences. Notre hypothèse réside dans le fait qu'une telle prise en compte en formation constituerait une nouvelle valorisation du potentiel des femmes dans leur rapport à l'emploi.

L'articulation entre travail et formation a été analysée au cours de ces dernières décennies, tant par les milieux de la pédagogie des adultes que par les spécialistes du monde du travail. Actuellement, les exigences des réalités économiques sont telles que les réponses que fournit l'éducation des adultes à l'acquisition de compétences constituent plus que jamais un réel enjeu. Dans ce contexte, il apparaît que face aux comportements et performances attendues, le rapport aux apprentissages est en pleine mutation et que les femmes peuvent espérer une reconnaissance nouvelle de leurs «qualités» et spécificité.

1. Les nouveaux constats de l'économie

L'évolution de plus en plus rapide des technologies de production et d'information a des conséquences graves en termes de globalisation et mondialisation de l'économie, en termes de stratégies financières et par conséquent en termes d'emplois. Être actrice ou acteur dans ce monde en pleine restructuration implique inexorablement la confrontation aux nouvelles exigences du management. Nous retiendrons ici celles qui paraissent centrales dans le lien qu'elles ont avec les systèmes de formation:

1.1. la complexité de l'action:

la sophistication incessante des automatismes dans les entreprises de production et de service, change la nature du rapport à l'activité et amène toute personne en situation de travail à maîtriser simultanément un ensemble de paramètres de contrôle, de saisies d'information, de traitements de données, en acceptant des zones d'incertitude dans le fonctionnement d'un système (De Terssac, Dubois 1992). Si cet état de fait est évident dans des industries de procès continu (chimie, nucléaire, etc.) où il est consciencieusement analysé, il n'est pas envisagé comme tel dans des activités considérées comme banales dans la vie courante. Par exemple, la confection d'un gâteau, analysée avec des référentiels identiques, c'est à dire l'identification des capacités requises, montre que cette activité mobilise l'opérateur (ou opératrice mère de famille) de la même manière: contrôle, saisie d'informations, traitement de données et gestion des incertitudes.

1.2. la multiplication des systèmes d'information:

sur les lieux de travail, pour la fiabilité des systèmes de production ou de service, les réseaux et les outils d'information se multiplient, s'informatisent en fonction de méthodologies complexes (Olle 1991) et commencent à être analysés pour la surcharge qu'il peuvent occasionner pour les salarié(e)s. Par exemple, quelle stratégie met en place l'universitaire qui arrive dans son bureau et découvre son courrier, ses messages téléphoniques, ses fax et son courrier électronique avant d'aller donner un cours? Là encore, le traitement des informations, l'efficacité des stratégies mises en œuvre face aux urgences et aux priorités n'ont pas été analysées comme tels dans le contexte inhérent à toute mère de famille: par exemple, faire le repas en répondant au téléphone et en surveillant un ou des enfants en bas âge.

1.3. l'appel aux compétences génériques:

dans le monde du travail rémunéré, et plus particulièrement dans les grandes entreprises, l'identification et la reconnaissance de savoirs théoriques et techniques ne suffisent plus aux responsables des ressources

humaines (Le Boterf 1994). Des outils sophistiqués de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences tiennent compte depuis quelques années, de compétences d'une autre nature, que les nord-américains ont labelisées: les compétences génériques. Face à la complexité telle que mentionnée plus haut, les savoirs mobilisés sont intrinsèquement liés à des exigences en matière de communication, de relations, d'organisation et de travail collectif. On retrouve ainsi, dans cette nouvelle reconnaissance, des caractéristiques qui ont bien souvent été attribuées plus spécifiquement aux femmes: l'organisation de la maison, la prise en charge du collectif familial et la recherche d'emplois à composantes relationnelles.

1.4. les nouvelles formes de travail:

les conséquences des règles dictées par l'économie ont deux types de conséquences qui nous intéressent ici.

La précarisation des emplois et la flexibilité du travail rémunéré sont devenus une évidence pour beaucoup depuis quelques années (Rifkin 1995). Les hommes sont confrontés à cette nouvelle réalité qui est connue et subie depuis beaucoup plus longtemps par les femmes: les contrats de travail à durée déterminée, des mobilités imposées par l'employeur ou le conjoint ou encore des horaires dépendants de la charge de production sont des paramètres que les femmes ont eu à gérer de tout temps, en y trouvant parfois des avantages, comme dans le cas du travail à temps partiel.

L'émergence d'un nouveau secteur d'activité que nous nommerons *quaternaire* est à considérer ici de deux manières. Ce secteur peut être pensé en fonction de ce qui est communément nommé: emplois de proximité, c'est à dire emplois essentiellement de service permettant d'une part de résorber le chômage et d'autre part de répondre à de nouveaux besoins locaux exprimés par des populations. Mais ce secteur peut être également perçu d'une manière plus valorisante et en terme de stratégie offensive, il s'agit de la création des micro-entreprises, qui dans certains cas, rejoint complètement les objectifs visés par les emplois de proximité. Si les femmes risquent d'être les victimes d'emplois de proximité peu valorisants et mal rémunérés, il est clair à ce jour, qu'elles ont montré leurs compétences de gestionnaire et d'organisatrice dans la création de micro-entreprises, aussi bien dans des pays en voie de développement que dans nos pays occidentaux.

2. Les réponses partielles de la formation

Face à cet état de fait, les dispositifs de formation d'adultes sont depuis un certain temps réorganisés pour répondre au mieux à une réelle préparation à l'insertion professionnelle ou à une progression dans le parcours profession-

nel et de vie. Ces tentatives de réponses, aménagées en fonction des publics: diplômés ou non, qualifiés ou non, hommes et/ou femmes, laissent une place maintenant reconnue à des stratégies d'enseignement qui se veulent le plus proche possible des exigences des milieux économiques. Nous en retiendrons ici deux qui nous paraissent avoir des implications potentielles dans la reconnaissance des spécificités de sexe face aux apprentissages:

2.1. l'alternance:

au cœur même des principes de l'apprentissage comme en Allemagne ou en Suisse, elle a été introduite en France dans le cadre de dispositifs d'insertion de jeunes en échec scolaire depuis les années soixante-dix (Schartz 1994), elle constitue un passage obligé aujourd'hui dans les grandes écoles et les universités tentent de la développer pour les publics d'étudiants et des publics d'adultes. Le principe de l'alternance entre théorie et pratique, donc entre salle de cours et entreprise et par conséquent entre groupe d'apprenants et groupe de travail, donne une place conséquente au «faire» et à «être». Comme il a été dit, les compétences attendues dans le monde du travail ne font pas seulement appel à des savoirs théoriques, mais à des savoirs pratiques et relationnels, comportementaux bien difficiles à transférer en termes d'apprentissage dans les lieux traditionnels de formation. Comme nous l'ont démontré à maintes reprises les travaux de recherche sur les filles et les garçons à l'école, les filles passent davantage par le faire, le concret, le local que les garçons pour apprendre. L'alternance comme principe pédagogique chez les adultes serait-elle un moyen de valoriser les femmes dans leurs capacités d'apprendre par le faire ?

2.2. la formation expérientielle:

proche de l'alternance dans ses principes puisqu'elle s'appuie sur l'expérience, le «vécu» des personnes, elle a fait l'objet de nombreux débats depuis les années quatre-vingt dans les milieux de l'éducation des adultes (Courtois, Pineau 1991). Ses principes rejoignent ceux qui ont été mis en évidence par les recherches et les réalisations pratiques dans le domaine de la reconnaissance des acquis, des bilans de compétence et des récits biographiques. Si les controverses restent nombreuses et les pratiques hétérogènes, dans tous les cas, il s'agit notamment d'une réhabilitation des dimensions informelles des apprentissages, d'une reconnaissance de ce qui est appris et intégré par les personnes en dehors des cadres traditionnels des lieux de formation. Compte tenu des parcours de vie nettement différenciables selon le sexe, avec plus d'interruptions, de ruptures pour les femmes et leur rôle de mère et épouse, ces approches leur permettent plus que jamais de formaliser des éléments de leur parcours qui jusque là étaient ignorés par les structures de formation et les milieux économiques, voire par elles-mêmes.

3. La nécessité de nouvelles validations en formation

Les deux points précédents montrent que, d'une part, la nature des exigences face à l'emploi et à l'économique change et que, d'autre part, les milieux de la formation donnent une légitimité nouvelle à des apprentissages réalisés en dehors du cadre traditionnel de «l'école». Néanmoins, dans les programmes de formation destinés aux adultes débouchant sur une validation liée à une évaluation des connaissances, ces nouveautés ne sont que partiellement intégrées. Partant de l'hypothèse selon laquelle les principes du management sont en voie de définir de plus en plus d'attributs plutôt féminins comme se positionner dans un environnement réel complexe, valoriser le travail collectif, etc... que nous allons reprendre plus loin, il paraît essentiel non seulement de laisser à ces éléments susceptibles de valoriser les femmes, une place dans les contenus et les espaces de formation comme c'est le cas avec l'alternance ou la formation expérientielle, mais également d'intégrer de *nouveaux repères de validation des apprentissages* et de les systématiser dans les pratiques de formation d'adultes.

Sans rentrer ici dans un débat approfondi concernant l'évaluation en formation, on peut témoigner du fait que, même si des efforts sont quasi-systématiques pour prendre en compte l'articulation: théorie-pratique et l'expérience, les critères d'évaluation restent fortement orientés sur l'acquisition de connaissances, sur la vérification de savoirs transmis par la formatrice ou le formateur et reconnus pour leur seule légitimité scientifique. Ce n'est probablement que par une remise en question de ces normes en évaluation que l'on peut envisager des ouvertures vers une reconnaissance, et par conséquent une validation, de composantes jusqu'ici trop négligées des apprentissages.

Un rapport au savoir sexué:

de nombreuses recherches dans le champ de l'éducation scolaire ont amené, non seulement les preuves chiffrées des ségrégations existantes à l'école entre filles et garçons, mais ont également abordé la question délicate du rapport aux apprentissages. Le paramètre de la mixité a été discuté pour définir si oui ou non il était pénalisant pour les filles. Par ailleurs, des recherches portant sur la didactique dans certaines disciplines, telles que Maths ou Français, ont montré que les stratégies d'apprentissage étaient différentes selon le sexe (Bouchard, Saint-Amant 1996). Enfin, certains travaux scientifiques ont porté sur les enseignant(e)s, leurs comportements et leurs pratiques liés à un contexte éducatif basé sur une logique masculine dominante (Maher 1994).

En Education des adultes, les travaux sont jusqu'ici quasi-inexistants et c'est depuis peu que l'on commence à interroger les différences de sexe face aux apprentissages ou les spécificités des femmes dans leur rapport au

savoir. Nous citerons ici «Women's ways of knowing» (Belenky, Clinchy, Goldberg, Tarule 1986) qui, bien que revendiqué comme ne s'inscrivant pas dans un courant de recherche féministe par les auteures, a ouvert une brèche dans un débat émergeant. Elles présentent dans leur ouvrage une typologie du rapport au savoir des femmes en cinq catégories: le silence, le savoir reçu, le savoir subjectif, le savoir procédural et le savoir construit. Cette typologie, déjà discutée précédemment (Ollagnier 1997), a notamment le mérite de donner une légitimité entière d'une part au silence, synonyme d'attitude passive des femmes face au pouvoir de la connaissance transmise, et d'autre part au savoir subjectif synonyme d'incertitudes, d'émotions et d'intuitions. Ces deux catégories, quelque peu embarrassantes pour les experts de la pédagogie d'adultes, ont été évincées comme objet d'étude jusqu'ici, au profit de recherches portant sur le savoir construit, donc d'appropriation des connaissances, en donnant une place majeure au processus, prôné comme étant central, à juste titre, dans les dispositifs d'éducation des adultes.

Depuis la parution de cet ouvrage qui fait oeuvre de classique, d'autres écrits ont montré que les différences de sexe dans le rapport au savoir étaient inhérentes au développement et aux rapports sociaux de sexe décrits à travers l'histoire et par les déterminants institutionnels de l'école (Mosconi 1994). Enfin, des recherches, surtout en Amérique du Nord, ont porté sur la nécessité d'une pédagogie féministe construite en fonction de besoins spécifiques des femmes (Solar: 1995, Stone:1994). La pédagogie féministe est ici conçue comme une voie d'accès à un véritable changement social, en modifiant le rapports sociaux de sexe. Pour ces chercheuses féministes comme pour d'autres, les concepts centraux sont: la parole, la coopération, la valorisation des émotions, la démystification du savoir, le partage du pouvoir, etc. Ces principes pédagogiques peuvent être perçus comme défensifs par rapport à une pédagogie des adultes traditionnelle qui les évite parce qu'ils sont à la fois complexes et gênants dans le cadre d'un projet pédagogique planifié. Par contre, ils prennent une dimension offensive et par conséquent dynamique si on les interroge, comme c'est le cas ici, en fonction des nouvelles exigences du monde économique et s'ils sont susceptibles d'obtenir une reconnaissance et une validation dans les systèmes de formation qui, le plus souvent, s'articulent inexorablement au système économique et à ses exigences.

4. Compétences attendues comme induction de nouveaux paramètres d'apprentissage à valider en formation

Notre propos est donc de mettre en correspondance les nouvelles exigences des milieux économiques, telles qu'elles ont été abordées au point 1, et les caractéristiques du rapport au savoir des femmes, telles que nous venons de les mentionner, en s'appuyant sur les principes d'une pédagogie féministe en éducation des adultes.

Les compétences attendues du monde économique seront ici présentées selon deux catégories que nous choisissons en fonction d'une complémentarité reconnue entre ce que nous appellerons compétences sociales et compétences opératoires:

les compétences liées à *l'environnement relationnel*, c'est à dire au comportement social qui conditionne la gestion collective d'un travail quelqu'il soit: rémunéré ou non, dans une entreprise de production ou de service comme en milieu associatif;

les compétences liées au *contenu même de l'activité au travail*, c'est à dire aux stratégies opératoires mises en oeuvre par chaque personne pour accomplir de manière satisfaisante (pour elle et pour l'organisation) donc performante, l'activité réelle dont elle a la responsabilité en fonction de normes fixées pour une tâche prescrite déterminée.

Pour chacune de ces deux catégories, nous avons choisi à ce jour des concepts qui reviennent régulièrement dans les écrits (surtout masculins) qui portent sur la gestion des emplois et des compétences, sur l'analyse du travail ou plus largement sur la gestion des ressources humaines. Satisfaire ces compétences attendues correspond au: «être capable de...»: formule que l'on retrouve maintenant dans la plupart des référentiels d'emploi. Sans rechercher ici l'exhaustivité, nous retiendrons certaines compétences qui nous paraissent essentielles face à des indicateurs qui mériteraient d'être identifiés et validés en formation d'adultes, dans la perspective de valoriser ce qui a été identifié dans la recherche féministe, comme spécifiquement féminin dans le rapport au savoir.

Face à chacune de ces compétences attendues, nous retiendrons des indicateurs, c'est-à-dire des données repérables significatives, choisies en fonction des concepts qui reviennent régulièrement dans la littérature portant sur les différences de sexe dans le rapport au savoir, sur la psychologie du développement et sur les principes dans la littérature féministe. Ces indicateurs ou caractéristiques repérables dans les situations d'apprentissage et qui mériteraient d'être validés, constituent des pré-requis à la reconnaissance de certaines composantes d'une compétence attendue qui, elle, sera de plus en plus validée dans le cadre des logiques économiques actuellement en vigueur.

Correspondances entre compétences attendues et indicateurs d'apprentissage en formation d'adultes

compétences attendues	indicateurs en formation
environnement relationnel:	
- dimension collective du travail	-construction de solidarités, -solliciter les autres/décisions -questionner plutôt qu'affirmer
- rôle fonctionnel plutôt que hiérarchique	- empathie, - humanisme
- dimensions inter-culturelles	-collaborer grâce aux différences
- talents d'organisation	-plannifier, établir des priorités
- flexibilité, mobilité	-accepter l'incertitude, l'instabilité, les conflits de valeur
contenu de l'activité:	
- initiatives créatrices	-affectivité, émotions, -place à la subjectivité
- résolution de problèmes locaux et éphémères	-modestie face au savoir, -adaptabilité face aux changements et aux incidents, -instrumentation de la théorie par rapport au connu
- détermination, ténacité face à la complexité	-sérieux de l'investissement, -enthousiasme, résistance psychique
- gestion de la qualité	-goût du détail, de l'esthétique, de l'accomplissement

5. Analyse des correspondances: impacts en formation d'adultes

Sans pouvoir développer ici l'analyse de l'articulation entre tous les items proposés, actuellement en cours de validation, nous nous limiterons à en aborder trois d'entre eux:

5.1. la dimension collective du travail:

malgré les controverses existantes sur la légitimité du concept de compétence collective, un consensus règne aujourd'hui en sciences du travail sur l'importance à accorder aux collectifs, à la circulation des informations, aux

processus de prise de décisions ou encore à la nature des représentations collectives d'un système de travail (Barbier, Berton, Boru 1996). Dans la pratique, les outils de gestion des compétences qui remplacent progressivement les systèmes de notation annuelle, dans les grandes entreprises en tous cas, prennent en considération ces composantes avec le plus grand sérieux en rentrant dans le détail: missions d'équipe, collaborations, entraides, informations, soutien, socialisation, etc. Chaque personne est ainsi évaluée régulièrement sur sa compétence à travailler en collectif. Rappelons simplement ici que, dans un registre d'analyse tout différent, les chercheuses féministes donnent toutes un poids conséquent au collectif pour les femmes qui vivent, selon leurs témoignages et la littérature, beaucoup plus que les hommes, en fonction des autres et pour les autres.

En formation d'adultes, la dimension collective est certes valorisée dans un premier temps en respect du rôle du groupe en formation, mais se heurte néanmoins à l'importance donnée à l'autonomie dans les apprentissages, et surtout à l'évaluation qui en sera faite. Evaluer des apprentissages, c'est jusqu'ici plutôt évaluer des affirmations que des questionnements, c'est sanctionner une prise de position (ou décision) individuelle, et la solidarité, quant à elle, ne sera pas retenue dans un verdict individualisé final. Si la dimension collective est encouragée dans le cadre de travaux en groupes ou de temps d'échanges qui laissent place aux questionnements, au moment de l'évaluation, la règle de l'individuel, dans la plupart des cas, reprend le dessus en fin de parcours.

Avec une expérience en formation d'adultes auprès de publics variés, tant par leur niveau scolaire que par les exigences des dispositifs institutionnels (durée de la formation, modalités d'évaluation), il est possible de détecter l'existence de réseaux de solidarités, la richesse des questionnements mêlés au doute et la recherche d'une approbation au sein du groupe pour prendre position. Les femmes sont plus particulièrement attirées par de telles recherches de solidarité, ont un besoin plus grand du groupe et apprennent (elles le nomment d'ailleurs) par et avec les autres. Comment nos dispositifs de formation d'adultes tiennent-ils réellement compte de cette dimension collective du travail ? et par conséquent, comment ces acquis en matière de compétences à travailler collectivement pourront-ils être valorisés dans le cadre d'un milieu de travail ? Notre hypothèse est que, sans valider la dimension collective des apprentissages, les systèmes de formation pénalisent, sans volonté délibérée, plus particulièrement les femmes. Ces dernières auront plutôt tendance à taire ou sous-valoriser cette composante de leur rapport au savoir puisqu'elle n'est pas formellement légitimée et évaluée. En conséquence, leurs capacités au travail collectif ne seront pas considérées comme des acquis validés par la formation sur un lieu de travail, quelqu'il soit.

5.2. La résolution de problème locaux et éphémères:

la complexité de l'action (cf. point 1) entraîne une nouvelle reconnaissance de l'incertitude, du doute face à des schémas prescripteurs de normes en fidélité à une vérité unique et universelle. Face à ces nouvelles compétences attendues, les praticiens et chercheurs dans le monde du travail commencent à donner une crédibilité à ce qu'on connaît autant qu'aux modèles abstraits, à la modestie face au savoir et constatent l'importance de l'adaptabilité face aux imprévus et aux nouveautés. Or, ces exigences émergentes rejoignent les principes de la littérature féministe puisque (cf. point 3) les femmes se caractérisent par leur modestie face au savoir, par leurs aptitudes à gérer les imprévus et les incidents (inévitables à la vie quotidienne dans la sphère familiale) et enfin par leur besoin de s'appuyer sur le connu, le concret pour s'approprier des modélisations abstraites.

En formation d'adultes, là encore, la prise en compte de ces caractéristiques qui sont en voie d'être considérées comme des compétences attendues par les milieux économiques, est quasi-inexistante. Nous ne prendrons ici qu'un exemple récent et jugé significatif. Une entreprise de service a décidé d'introduire un nouvel outil informatisé de saisie d'informations afin de simplifier le traitement de ces données et la facturation correspondante. Une formation à ce nouvel outil a été planifiée pour l'ensemble du personnel concerné, uniquement féminin, essentiellement de nationalité étrangère non francophone et peu diplômé. Le concept de formation a été construit (par un informaticien) autour de l'outil. Face à la présentation de successions d'abstractions, les réactions des premières salariées formées ont provoqué une révision du programme de formation. Un outil pédagogique simplifié a été élaboré (par une équipe féminine), complètement construit à partir des situations de travail connues (locales) et vécues par les salariées, pour déboucher sur la codification correspondante avec le nouvel outil. Ces femmes avaient peur de ce nouvel outil, elles étaient modestes face à ces nouveaux savoirs demandés et elles pensaient ne pas pouvoir s'adapter à ce changement. Les modalités traditionnelles de formation ne leur permettaient nullement de se préparer à la maîtrise du nouvel outil. Partir du connu, de leur expérience était sans doute le seul moyen de leur donner un plaisir à apprendre et à devenir compétentes, en fonction d'aléas quotidiens inhérents à leur fonction. Mentionnons encore que ce dispositif de formation a mobilisé, dans chaque service, des personnes-ressources volontaires, qui ont contribué à constituer des réseaux de solidarité et d'entraide collective face à cet apprentissage.

5.3. la gestion de la qualité:

tous les milieux économiques sont contraints à y accorder une importance extrême, indépendamment du phénomène de mode qui lui est relatif. Après les cercles-qualité, c'est l'ère de la course aux normes ISO: International

Standard Organisation, indispensables dans le contexte d'une concurrence mondiale draconienne. Si certaines entreprises se contentent d'une normalisation officiellement reconnue pour leur crédibilité, d'autres ont compris que cette course à la qualité était l'occasion de soulever des questions de fond sur la manière dont on travaille, en lien avec la gestion des compétences individuelles et collectives (Mispelblom 1995). La qualité devient, en ce sens, une compétence attendue. En se référant au monde de la recherche féministe, la qualité correspond au goût du détail, de l'esthétique et de l'accomplissement. Préparer un bon et beau repas à des convives en est l'exemple le plus féminin, laquelle compétence a d'ailleurs été reprise et valorisée dans les milieux professionnels masculins de la gastronomie.

En formation d'adultes, on commence également à se préoccuper de la qualité, en tout cas, dans le cadre des marchés de la formation. En termes d'évaluation de la formation, il s'agit davantage de s'intéresser à la qualité des dispositifs qu'à la qualité des prestations fournies par les participants (Education Permanente 1996). On continue à évaluer les performances, les réponses à des objectifs fixés, à des attentes préétablies et d'ailleurs le plus souvent annoncées. Nous allons prendre un exemple qui concerne toute personne ayant l'occasion de réceptionner des travaux écrits rendus en fin de formation. Les critères d'évaluation prendront en compte la plupart du temps la construction logique du document, l'articulation entre théorie et pratique, la compréhension des contenus de formation, etc... Par contre, le goût du détail ou l'aspect esthétique du document ne joueront que rarement un rôle dans l'évaluation. Dans une population d'adultes, comme par exemple des étudiant(e)s à l'Université, il serait intéressant d'identifier des critères permettant de valider cette dimension de la qualité d'un travail fourni, qui rejoint le type d'exigences de qualité demandé dans le monde du travail, en complément d'une performance traditionnellement attendue. Nous faisons l'hypothèse, là encore, que les femmes seraient sans aucun doute valorisées, parce que globalement, leurs travaux sont plus soignés, dans un souci de qualité et d'esthétique.

L'examen de ces trois domaines de compétence, discutés en correspondance aux dispositifs de formation, montre l'inadéquation de nos systèmes d'éducation des adultes qui ne prennent que trop peu en compte certaines dimensions du rapport au savoir: travail collectif, partir du connu, rôle de l'esthétique, qui pourtant seront de plus en plus réclamées et mesurées dans les milieux économiques. Pourtant, certaines démarches qui tendent à valoriser des compétences reconnues comme plutôt féminines commencent à voir le jour, tant dans le monde du travail que dans celui de la formation d'adultes.

6. Vers une nouvelle valorisation du féminin:

Sans rentrer ici dans les questions liées à l'évolution de l'emploi des femmes et aux secteurs d'activité dans lesquels elles occupent une place de plus en plus importante, et ceci en fonction notamment de leur compétences

potentielles en matière de négociation, leur empathie ou encore leur capacité à accepter les incertitudes, nous aborderons des dispositifs qui leur donnent une nouvelle légitimité.

6.1. «Nos compétences fortes»:

mallette pédagogique réalisée au Québec (Belisle 1995), cet outil de formation a été réalisé pour des ateliers de reconnaissances de compétences génériques destinés à des groupes d'adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit, en faisant suite à un premier outil: «question de compétences, un outil au service des femmes» réalisé en 1991. Ces outils permettent à des adultes en formation de travailler sur leurs acquis et de reconnaître des apprentissages qu'ils ont fait, donc de découvrir leurs compétences, les exprimer, pour être capable de les valoriser dans le cadre d'un projet de formation complémentaire ou d'emploi. S'inscrivant dans la logique des travaux canadiens en matière de reconnaissance des acquis, ces outils rejoignent, par le choix des intitulés des compétences qui a été fait, des dimensions souvent prises en compte dans les grilles de gestion des compétences au sein des entreprises. Les compétences retenues sont les suivantes:

sens de l'organisation, facilité à rentrer en relation avec les autres, persévérance, facilité à faire des tâches répétitives, sens des responsabilités, débrouillardise, confiance en soi, facilité à travailler sous pression, facilité à tirer leçon d'une expérience, minutie, sens de l'observation, facilité d'adaptation, esprit d'équipe.

Dans le second outil, des fiches de repérage permettent aux participant(e)s de positionner leurs compétences dans l'action, telles que: «écoute, sensibilité aux imprévus, aide mutuelle, avouer ses erreurs, sérieux, urgences, tâches simultanées», etc... . Ces deux outils ont été élaborés avec la nette intention, dans le cadre de dispositifs de formation, de permettre à des adultes de mettre en correspondance leurs apprentissages et leurs savoirs avec des compétences qu'ils ou elles devront valoriser face à un employeur. Si ces outils ont été explicitement élaborés pour des publics féminins dans un premier temps, c'est bien dans l'hypothèse que les femmes ont plus de difficultés que les hommes à nommer et à valoriser des caractéristiques qui leur semblent dérisoires et donc banalisées et non exprimées dans un monde construit selon un pouvoir et un mode de pensée masculin.

6.2. la grille: «qualifications essentielles»:

insérée dans les Directives de la Direction des écoles publiques de la ville de Berne (Matter 1995) entrées en vigueur au 1 février 1996, elle permet une nouvelle reconnaissance à l'embauche par: «la conversion salariale des qua-

lifications acquises par le travail de prise en charge des activités domestiques, éducatives et extra-professionnelles». Les quatre domaines de qualification retenus pour les activités extra-professionnelles sont les suivants:

- *compétences sociales: empathie, capacité de travailler en équipe, de partager des responsabilités, capacité d'assumer ses responsabilités;*
- *performance: résistance nerveuse, capacité d'apprendre, capacité de concentration, capacité de définir des priorités, capacité de planifier, talents d'organisation;*
- *créativité: esprit d'initiative, capacité de s'adapter à des conditions toujours changeantes, capacité à mener plusieurs actions de front, capacité d'agir de manière originale;*
- *gestion de crise: talent de négociation, capacité à traiter un problème, capacité à surmonter le stress.*

Pour l'embauche de femmes, ces directives prévoient une convertibilité systématique des qualifications acquises dans les activités domestiques et éducatives, avec une prise en compte de dix années maximum. Pour les activités extra-professionnelles: bénévolat, militantisme, la convertibilité est évaluée en référence aux qualifications essentielles mentionnées ci-dessus. Ces directives constituent non seulement une reconnaissance exemplaire du travail domestique pour des femmes qui veulent se réinsérer dans la vie active, mais soulèvent la question de la reconnaissance de «qualifications» ou compétences comportementales rarement explicitement validées à la phase d'embauche comme déterminant d'un salaire. Les dispositifs de formation d'adultes pourraient anticiper et préparer en amont des personnes et notamment les femmes (les qualificatifs retenus rejoignent là encore les spécificités féminines décrites dans la littérature) à identifier et à valoriser ce type de compétences.

6.3. ABAKABA:

un outil d'évaluation du travail non discriminatoire à l'égard des sexes (Katz, Baitsch 1996) a été réalisé pour le Bureau Fédéral de l'Egalité, en lien avec la loi sur l'égalité rentrée en vigueur en Suisse le 1er juillet 1996. Si cet outil s'intéresse à l'évaluation des fonctions (c'est à dire aux exigences prescrites inhérentes à un poste ou une fonction assignés) et non pas à l'évaluation des compétences (c'est à dire aux capacités réelles qu'une personne donnée démontre face à un travail assigné), il comporte néanmoins des éléments qui permettent de donner une nouvelle reconnaissance à des exigences auxquelles les femmes sont particulièrement soumises, dans des activités typiquement féminines. Le principe non-discriminatoire de cette grille d'évaluation des fonctions réside dans l'équilibre et la pondération des critères répartis dans quatre domaines: *intellectuel, psychosocial, physique et responsabilité.*

Sans rentrer dans le détail de cet outil, nous retiendrons ici qu'il permet de pondérer la charge physique, encore très valorisée dans des grilles traditionnelles, de donner une importance sous-estimée jusqu'ici aux dimensions psychosociales et aux responsabilités. La mise en application de cette grille dans des administrations publiques a permis la réévaluation de certaines fonctions. Par exemple, dans une organisation, la fonction de vente de billets a été ramenée à celle d'éboueur au niveau de la classification et donc du salaire de base; dans une autre organisation, ce sont les jardinières d'enfants qui ont vu leur classification réévaluée. Si cet outil paraît fort éloigné a priori des préoccupations des milieux de la formation, il constitue une preuve supplémentaire au fait que certaines composantes des exigences du travail sont sous-valorisées, et d'autant plus qu'elles n'ont pas été nommées, travaillées et valorisées en formation en amont de l'emploi.

Ces trois outils qui prennent sens à des moments différents d'une vie d'adulte: la formation à l'insertion professionnelle, l'embauche et le salariat, ont comme point commun la valorisation de certaines compétences et par conséquent certains acquis laissés sous silence jusqu'ici. Si ces trois outils ont été conçus avec une volonté nette de lutter contre des discriminations dont sont victimes les femmes dans la vie professionnelle, ils arrivent néanmoins au moment où les milieux économiques sont, eux aussi, en train de valoriser ces mêmes compétences dont on comprend la nécessité progressivement, sans pour autant avouer qu'elles sont d'un registre féminin plutôt que masculin.

En conclusion

Bien que les formations initiale et continue ne doivent pas systématiquement être pensées et organisées en fonction d'attentes économiques en vigueur, il est vain de nier la recherche d'une articulation cohérente entre ces deux mondes. Or, il semble qu'aujourd'hui, même si de nombreuses démarches innovantes sont proposées par les milieux de la pédagogie dans ce sens, certains éléments du rapport au savoir restent sous silence, parce qu'ils correspondent à ce qui a toujours été dévalorisé dans un univers d'enseignement construit selon une logique masculine de rationalité, de compétition et d'universalité. Ce qui est de l'ordre du féminin dans notre rapport au monde, hommes et femmes, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre du doute, de l'informel ou encore des émotions, n'a pas de légitimité reconnue, y compris dans le monde de l'éducation. Le fait que le monde du travail soit en train de réaliser que la performance est conditionnée par ces dimensions présentes chez tout être humain, constitue une nouvelle brèche dans la voie d'une reconnaissance du féminin, et donc des acquis et des compétences des femmes. Il reste certainement à amener des preuves scientifiquement imparables dans le monde masculin de la recherche avant que les dispositifs de formation entérinent des principes et des pratiques d'évaluation des apprentissages tenant compte de ces dimensions. Enfin, il reste à considérer la dimension politique

et perverse d'un tel débat, c'est à dire à anticiper sur le fait que ces réflexions ne se retournent pas, une fois de plus contre les femmes. Le retour de bâton dans ce domaine peut s'imaginer de deux manières: soit par le fait de donner une valeur nouvelle à des «qualités» féminines dénoncées dans les années 70 par les féministes qui se sont battues pour l'égalité, soit par le fait de développer des arguments que les hommes vont se réapproprier pour une nouvelle légitimité masculine de ces comportements et attitudes en les inscrivant dans les normes dominantes, en niant la dimension du féminin qui y est inhérente, les rapports sociaux de sexe et le potentiel des femmes dans l'organisation du monde de demain.

Eléments bibliographiques:

- Barbier Jean-Marie, Berton Fabienne & Boru Jean-Jacques Coord. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Belenky Mary, Clinchy Blythe, Goldberger Nancy & Tarule Jill (1988). *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New-York: Basic Books.
- Belisle Rachel (1995). *Nos compétences fortes*. Montréal: ICEA.
- Bouchard Pierrette & Saint-Amant Jean-Claude (1996). *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Ed. du remue-ménage.
- Courtois Bernadette & Pineau Gaston Ed. (1991). *La formation expérientielle de adultes*. Paris: La Documentation Française.
- De Terssac Gilbert & Dubois Philippe (1992). *Les nouvelles rationnalisations de la production*. Toulouse: Cepadues.
- Education Permanente (1996). *La qualité de la formation*. No. 126, sous la direction de Bonamy Joel et Voisin André. Paris.
- Katz Christian & Baitsch Christof (1996). *L'égalité des salaires en pratique: deux outils d'évaluation non discriminatoire à l'égard des sexes*. Genève: Georg.
- Le Boterf Guy (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Ed. d'Organisation.
- Maher Frances & Thompson Tetrault Mary (1994). *The Feminist Classroom*. New-York: Basic Books.
- Matter Joy (1996). *Directives concernant la conversion salariale des qualifications acquises par le travail de prise en charge et les activités domestiques, éducatives et extra-professionnelles*. Berne: Direction des écoles publiques de la Ville.
- Mispelblom Frederik (1995). *Au-delà de la qualité: démarches qualité. conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris: Syros.
- Mosconi Nicole (1994). *Femmes et savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Ollagnier Edmée (1997). Recherches féministes américaines et légitimité des histoires de vie comme processus d'apprentissage. In: Bachelard Dominique & Conceiro Loretto (Ed.), *Devenir auteure de sa vie: voix et voies de femmes*. à paraître. Paris: L'Harmattan.
- Olle William coord. (1991). *Information Systems Methodologies*. Wokingham England: Addison-Wesley Publishing Company.
- Rifkin Jeremy (1995). *La fin du travail*. Paris: La découverte.
- Schwartz Bertrand (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte/Essais.
- Solar Claudie (1995). Femmes, savoir et identité. *Cahiers de recherche du GREMF*, No. 69. Ste.Foy Québec: Université Laval.
- Stone Lynda Ed. (1994). *The Education Feminism Reader*. New-York: Routledge.

Erwartete Kompetenzen: zu einer Neuvalidierung des Verhältnisses zum spezifischen Wissen der Frauen

Zusammenfassung

Die vorherrschende Logik in Technik und Wirtschaft führt Unternehmen und Organisationen dazu, dem Einsatz der Kompetenzen von Arbeitskräften erhöhte Bedeutung beizumessen. Wenn berufsspezifische Kompetenzen schon immer erforderlich waren, besteht jetzt auch eine große Nachfrage nach sozialen und generellen Kompetenzen. Wenn man sich auf die feministische Literatur beruft, stellt man fest, daß zwischen den vom Management erwarteten Qualifikationen und den Frauen zugeschriebenen Eigenschaften ein Zusammenhang besteht. Wenn wir davon ausgehen, daß die Erwachsenenbildung dazu beitragen soll, bestimmten Gruppen bei der Aufwertung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen zu helfen, scheint es angebracht, in der Ausbildung neue Indikatoren in Betracht zu ziehen, die einige dieser Kompetenzen validieren. Wir vertreten die Hypothese, daß das Einbeziehen solcher Indikatoren bei Frauen zu einer Neubewertung ihres Potentials und zu einer Änderung ihrer Einstellung zur beruflichen Tätigkeit führen könnte.

Competenze attese: verso una nuova valorizzazione del rapporto delle donne con il sapere

Riassunto

L'attuale logica tecnologica e economica induce imprese ed organizzazioni ad attribuire sempre più importanza alla gestione delle competenze della mano d'opera. Accanto alle competenze tecniche da sempre richieste, ora vengono sollecitate anche competenze sociali o di carattere più generale. Con riferimento, tra l'altro, alla letteratura femminista, si può constatare l'esistenza di una corrispondenza tra la natura delle competenze richieste per il management e le qualifiche attribuite specificamente alle donne. Se il compito della formazione degli adulti consiste nella valorizzazione di competenze già acquisite e disponibili, allora pare utile prendere in considerazione nuovi indicatori che permettano la verifica di parte di queste competenze. Secondo la nostra ipotesi, la considerazione di questi indicatori permetterebbe di valorizzare il potenziale delle donne nel loro rapporto con il lavoro.

Expected competences : toward a new validation of the relation to women's knowledge

Summary

The logics of modern technology and economics lead businesses and organizations to attach more importance to the management of competences of the workforce. Whereas appropriate technical competences in a vocation have always been required, social and general competences are more and more frequently sought for. Referring to the feminist literature, one notices that a correspondance can be established between the kind of competences expected by the management and the qualifications generally attributed to women. If we believe that one of the purposes of adult education should be to accompany groups in the valorization of experience and knowledge, it could be useful to consider new indicators in education which can validate certain of these competences. Our hypothesis states that taking into account such indicators in education will lead to a new valorization of women's potentials and to a modification of their relation to employment.