Le genre en éducation et formation des adultes : état de la question

Edmée Ollagnier, Genève

Notre propos sera ce matin de montrer en quoi la formation des adultes reproduit les mêmes schémas que le système éducatif initial en matière d'inégalités entre femmes et hommes, tant en ce qui concerne les personnes chargées d'éduquer et de former que les apprenantes et apprenants.

En introduction, le Genre

Nous n'allons pas reprendre ce que Guy Zelis vient de nous présenter à propos de ce concept de genre. Retenons que le genre se distingue du sexe puisqu'il s'agit bien d'une construction sociale (et non biologique) des rapports sociaux de sexe et qui détermine les rapports de pouvoir dans notre société.

Jusqu'à peu, malgré des débats houleux entre féministes prônant l'égalitarisme versus le différentialisme, le dualisme homme – femme restait omniprésent. Les théories Queer de ces dernières décennies cassent les frontières du féminin et du masculin en y introduisant les concepts d'intersexualité et de transgenre (Butler, 1999). Rappelons aussi que cette construction sociale genrée imposée par la société va de pair avec une construction identitaire genrée qu'elle induit dès l'enfance pour les filles comme pour les garçons.

I. Le genre en éducation

L'analyse des apprentissages des enfants témoigne de situations explicatives pour l'éducation des adultes, au travers de nombreuses recherches consacrées à des questions centrales. Nous allons ici en évoquer rapidement quelques unes sans pour autant en donner les références à des écrits. **(Françoise : ou tu veux que oui ? Si oui, ça fera beaucoup : une au moins ou presque par point qui suit !!! mais c'est faisable)**

1. Les zones de socialisation hors école :

- *la famille* est le lieu le plus important dans lequel se réalise une construction identitaire genrée avec une attribution genrée des rôles dès l'enfance et souvent une reproduction du modèle parental pour les enfants (le garçon fait du bricolage avec son père et la fille la cuisine avec sa mère),

- *la religion* a toujours tenu compte d'une hiérarchie des sexes et de nos jours les intégrismes dans toutes les religions ne font que renforcer cette discrimination des femmes et des filles assignées à des pratiques religieuses les cantonnant à la sphère privée (cachées) et maternelle (avoir et élever beaucoup d'enfants),

- *les médias* nous assomment de messages stéréotypés. Les publicités sexistes dans les rues et dans la presse sont visibles quotidiennement, la place des femmes dans les articles de journaux et de revues est minime tout comme celle des femmes journalistes. Quant à la télévision et aux jeux vidéos, c'est une morale pleine de valeurs masculines voir machistes qui prédomine,

- *les jouets* sont tout autant stéréotypés avec le bleu et les camions pour les garçons et le rose et les poupées pour les filles. Notons que le fait d'inverser ces couleurs en présentant des données sexuées chiffrées (comme l'a fait Françoise Vouillot lors d'une conférence à l'Université de Genève en 2008) perturbe les plus convaincu-e-s !,

- *la littérature enfantine* n'est pas épargnée avec les héros qui restent des personnages masculins et des animaux dont les gros (ours, lion) sont au masculin et les petit-e-s au féminin (abeille, libéllule). Rajoutons que les auteures femmes de livres pour enfants ne sont que très peu nombreuses,

- *les activités sportives et de loisir* sont largement genrées avec (de manière un peu stéréotypée mais réaliste) le foot pour les garçons et la danse pour les filles,

- *l'hyper-sexualisation* constitue une question récente relevée notamment par le biais d'un rapport ministériel français (Jouanno, 2012) qui dénonce le marché puissant d'incitation à la consommation de vêtements et produits d'un style « petite pin-up » destinées aux filles dès l'enfance, associé aux images sexistes véhiculées par internet et téléphones portables. Ce phénomène bouscule l'image de la sexualité chez les enfants et permet même de donner un nouveau statut à la pornographie ainsi banalisée à leurs yeux.

2. L'école comme lieu de renforcement des inégalités

Là aussi, nous nous contenterons d'une piqûre de rappel et Nicole Mosconi ici présente serait bien mieux à même de développer ce point (Mosconi, 1994). Là aussi, des questions centrales sont incontournables :

- *l'histoire de l'école* témoigne des inégalités avec l'accès que très récent des filles à l'école, puis dans certaines formations et une logique de l'histoire des écoles professionnelles, encore d'actualité, qui a assigné les filles aux écoles ménagères pour les pauvres et de milieu rural et aux arts et à la littérature pour les filles de riches. Ces traditions peuvent paraîtrent désuètes, mais ont un impact encore très présent sur l'engagement des jeunes dans les filières éducatives.

- *la mixité*, avec cet héritage de l'histoire de l'école non mixte, est aujourd'hui très discutée voire disputée. Elle est questionnée le plus souvent en lien avec la réussite scolaire. Aujourd'hui, les filles semblent avoir de meilleurs résultats que les garçons (encore faudrait-il en connaître les conditions d'apprentissage). Ces derniers sont-ils les victimes de la mixité ? Ou alors faut-il étudier la mixité en référence aux *interactions dans la classe* pour lesquelles toutes les recherches convergent ? : le sexe de l'enseignant importe peu, les garçons ont bien davantage la parole que les filles. Ce constat a été vérifié également dans mes propres contextes universitaires et de formation d'adultes.

- *les contenus d'enseignement* sont genrés. Le plus bel exemple en est celui des mathématiques qui restent considérés comme une discipline « masculine » pour les élèves, les enseignants et les parents !

- *les outils pédagogiques* : manuels, articles, présentations vidéos, etc. restent stéréotypés et donne la place de choix au masculin,

- *le langage* utilisé par les enseignant-e-s n'est pas épicène. Faire passer son discours en utilisant quand nécessaire le féminin n'est pas forcément facile, mais peut avoir un impact énorme,

- *le sexisme à l'école* comporte de multiples facettes:
    - les violences sexistes des garçons envers les filles sont de plus en plus fréquentes,
    - les normes scolaires sont de plus en plus axées sur la performance et la compétition,
    - les « doutes » des filles sont renforcés par des enseignant-e-s,
    - les élèves ont toujours une représentation stéréotypée des rôles, modèles et métiers,
    - des enseignant-e-s conservent des représentations stéréotypées des performances des filles et des garçons, de leur orientation et même de la place des femmes dans la société.

Sur ce dernier point, référons nous à une formation sur le sexisme à l'école réalisée auprès d'enseignant-e-s bruxellois (Plateau, 2011). Ce public a reconnu l'existence de stéréotypes sexistes mais nié les inégalités de traitement entre filles et garçons. En réponse à un questionnaire après la formation, une grande majorité a annoncé remettre en question les manuels, les réactions aux comportements des enfants suite à cette formation, mais pas leur comportement et leurs attitudes vis à vis des enfants. Il est plus facile d'interroger le matériel pédagogique que son comportement !

3. L'orientation

Afin de poser la question d'accès aux métiers de l'enseignement et de la formation, il est nécessaire de faire quelques considérations sur l'orientation.

- *les disciplines et professions stéréotypées* ont des conséquences énormes sur l'orientation des jeunes. Il est à rappeler que si les garçons ont beaucoup de choix possibles pour les métiers traditionnellement masculins, l'éventail des métiers traditionnellement féminin est réduit, tout comme les métiers considérés comme neutres,

- *les pionnières et pionniers* s'engageant dans certains métiers traditionnellement attribués à l'autre sexe peuvent être parfois aidés grâce à des dispositifs spécifiques mis en place par les services d'orientation comme dans le canton de Genève, mais il est difficile de trouver des mentors de leur sexe et les modèles d'identification manquent,

- *le modèle parental* joue souvent ce rôle et il a été prouvé que les filles s'engageant dans des filières scientifiques et longues ont le plus souvent des mères ayant elles mêmes fait un parcours d'études et professionnel de ce genre,

- *le groupe d'appartenance* joue un rôle également central : il s'agit pour les jeunes adolescents de choisir un métier comme leur copain ou comme leur meilleure amie,

- *l'estime de soi* par rapport à la capacité de réussir ou non des études longues ou « différentes » est trop souvent évoquée pour justifier directement le non engagement des filles dans certaines filières et vers certaines professions. Si ce paramètre est une réalité et a son importance, il est bien à considérer comme la résultante de l'emprise de notre société sur l'attribution les rôles genrés.

Tous ces points permettent déjà d'identifier la *double ségrégation* des filles : ségrégation *horizontale* avec le difficile accès à certaines filières, et la ségrégation *verticale* avec un moindre engagement que les garçons vers des métiers prestigieux.

4. Les métiers de l'enseignement

Si l'on parle aujourd'hui de la féminisation du corps enseignant, encore faut-il en analyser les composantes.

- *l'accès au savoir* a pendant des siècles été réservé aux hommes qui, en conséquence, ont occupé les postes de pouvoir. L'histoire de l'éducation a sa part de responsabilité face à la situation actuelle. Le maître d'école dans les villages était un notable. Le développement et la démocratisation de l'école obligatoire a progressivement généré un corps enseignant assigné aux trois étapes éducatives : le primaire, le secondaire et le tertiaire.

- *les effectifs sexués* sont très différents selon leur place dans ces étapes. Le primaire est occupé par les femmes, la mixité est réelle dans le secondaire mais varie selon les disciplines. Quant au tertiaire, comme d'ailleurs dans les établissements du secondaire, les postes de pouvoir reste aux mains des hommes. Pour la Belgique en 2008 (O.F.S., 2010), on constate que les postes occupés par des femmes représentent :

pré-scolaire : 97%, primaire : 80%, secondaire I : 61%, secondaire II : 58%, universités : 39% avec 11% pour les postes professoraux. La reconnaissance salariale accompagne cet état de fait avec, après 15 ans d'exercice : 44 000 Euros en primaire et 57 600 Euros dans le secondaire II.

- *la féminisation de l'enseignement* inquiète les pouvoirs publics. Dans certains pays européens, des mesures d'incitation à l'accès au métier d'instituteur ont été prises, parfois de pair avec des mesures d'incitation à l'accès des femmes aux postes de direction dans l'enseignement. C'est donc bien la mixité dans les métiers et leurs systèmes hiérarchiques qui est visée. Néanmoins, certains discours officiels restent des plus traditionalistes : *« le métier (d'enseignant de l'enseignement obligatoire) permet de travailler à temps partiel qui est plus prisé par les femmes qui apportent généralement un appoint dans le revenu du ménage et les hommes ont davantage tendance à s'orienter vers des professions souvent plus lucratives. »* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2011). Il semble qu'il y a encore beaucoup à faire !

5. Les métiers de la formation d'adultes

Contrairement à la sphère de la formation initiale, les recherches sur les métiers dans le champ de la formation des adultes sont peu nombreuses, les données chiffrées rares et incomplètes. Notre propos sera donc ici fortement inspiré par 35 ans d'expérience avec des publics et dans des milieux variés.

- *le métier ou les métiers ?* Former des adultes, c'est transmettre un savoir et gérer une relation d'adulte à adultes. Certes, mais au delà de cette double mission, ce sont une multitude de métiers liés à l'activité que nous regrouperons ici en trois catégories : l'animation (face à face), la gestion de la formation (marketing et management) et le conseil (ou coaching, de plus en plus répandu).

- *l'adulte ou des adultes ?* Là aussi, les populations en formation sont extrêmement variables et nous les cantonnerons ici à deux catégories qui occupent la quasi totalité du secteur économique de la formation d'adultes : les personnes en difficultés d'une part et les personnes en formation professionnelle continue d'autre part.

Pour les personnes en difficulté, il s'agit de les aider à une réinsertion sociale et/ou professionnelle, d'être attentif à leurs besoins en matière de confiance en soi et de les convaincre qu'un projet de vie meilleure que la leur est réaliste. La relation d'empathie a donc toute sa place dans de telles situations.

Dans la formation professionnelle continue, il s'agit d'offrir une expertise spécifique aux bénéficiaires. Qu'il s'agisse de personnel peu qualifié ou de cadres supérieurs, les attentes premières sont l'accès à de nouveaux savoirs « savants » et avec l'objectif personnel ou institutionnel d'une performance et parfois d'une promotion. La transmission de connaissances disciplinaires est ici essentielle et reste lié à un secteur d'activité économique donné.

- *l'identité des formateurs* dans ce paysage composite pose des questions qui peuvent rejoindre en partie celles relatives au enseignants. Militantisme, transmission de son savoir disciplinaire, travail relationnel (avec des adultes), opportunité pour une transition de carrière sont autant d'éléments susceptibles de mobiliser les formatrices et formateurs d'adultes. Mais dans ces professions, on assiste aussi à une double ségrégation selon le genre. Pour la formation professionnelle continue, les contenus et secteurs d'activité déterminent le profil genré des formatrices ou formateurs. De plus, les cadres supérieurs sont le plus souvent formés par des hommes formateurs ayant des rémunérations très élevées. Dans le cadre des formations à l'insertion, on rencontre le plus souvent des gestionnaires de formation hommes et selon les offres et les contextes, surtout des animatrices ou parfois des animateurs mal rémunérés.

- *les écarts de rémunération* entre femmes et hommes dans le champ de la formation des adultes présente donc les mêmes tendances que pour l'ensemble de l'emploi avec un écart salarial d'environ 20 % entre femmes et hommes et une proportion forte de femmes à temps partiel contrairement aux hommes. Le diagnostic pour ce métier éducatif qui consiste à former des adultes est donc le même que pour l'enseignement obligatoire : les femmes n'ont pas la même place que les hommes qui gardent le pouvoir décisionnel et financier.

- *les formations de formateurs d'adultes* constituent un moyen de statuer sur les connaissances et les compétences de ces professionnels et de leur donner une légitimité. Néanmoins, de nombreuses personnes arrivent dans ces métiers avec des parcours de formation et d'emploi très divers et si ces formations, universitaires ou non, constituent un plus dans leur curriculum, elles ne permettent pas d'estomper complètement les inégalités genrées d'accès à des carrières dans le domaine.

II. Le genre en formation d'adultes

Nous allons maintenant tenter de montrer comment la formation des adultes peut prendre des « lunettes genre » pour analyser ses pratiques et pour les améliorer.

1. Former au genre ou genrer la formation ?

- *former au genre* consiste à offrir à des acteurs sociaux des formations courtes qui les sensibilise, leur permet une prise de conscience, voire une remise en question de leurs pratiques. Il s'agit de visibiliser et de valoriser la prise en compte des rapports sociaux de sexe dans notre société. Des outils tels que l'examen des lois et des statistiques, des jeux mettant en scène des récits sexués ou des métiers ou encore l'analyse des stéréotypes dans la presse permettent, par le constat des évidences, une prise de conscience : les inégalités de droit et de fait. Des dispositifs de formation sont explicitement dédiés à cette question comme le fait Monde selon les Femmes en Belgique ou le font les Etudes Genre dans les universités de certains pays occidentaux. Notons que la formation au genre prend progressivement sa place dans les cursus de formation des enseignants du primaire et/ou du secondaire en Europe (c'est le cas à Genève) mais qu'elle reste le plus souvent facultative. Des référentiels sur la formation au genre sont créés dans le monde du développement tant par les milieux associatifs (comme le Monde selon les femmes en Belgique) que par les autorités (comme le Département fédéral d'aide au développement en Suisse). Mais on constate que cette volonté et ces actions ne génèrent pas forcément des pratiques qui prennent systématiquement en compte le genre sur les terrains.

- *genrer la formation* nous semble tout aussi important et même prioritaire. Il s'agit dans ce cas d'intégrer la non neutralité (la neutralité étant assimilé au masculin) dans les actions de formation avec l'objectif d'un projet égalitaire. Les apprentissages sont ainsi considérés comme des savoirs émancipateurs. Mais cette vision nécessite des bouleversements des pratiques de formation en faisant écho aux constats de discrimination du même type de ceux que nous avons énoncé pour le champ du scolaire. Nous verrons plus loin que les théories féministes apportent certaines réponses à ces enjeux.

2. L'accès à la formation d'adultes

Le slogan féministe des années 70 : *« Merci papa, merci chéri, merci patron ! »* colle parfaitement à la situation actuelle qui nous permet de constater que la construction identitaire genrée, la réalité du fonctionnement des couples et les inégalités entre femmes et hommes en matière de conditions de travail pénalisent encore les femmes pour leur formation tout au long de la vie.

- *dans les pays pauvres*, les inégalités d'accès à l'éducation entre filles et garçons sont criantes. Pour les femmes, nous constatons les efforts de certains programmes de développement pour intégrer le genre et pour leur permettre d'accéder aux décisions. Les concepts d'empowerment ou de mainsteaming développés par les organismes internationaux commencent à avoir des répercussions, malgré les résistances des pouvoirs locaux. Des projets de formation spécifiques aux femmes sont sans doute les plus efficaces avec des objectifs d'autonomie socio-économique des femmes. L'alphabétisation facilite l'accès aux décisions, la formation à la création d'activité (individuelle ou mieux en coopérative) permet l'accès à la production rémunérée et les formations sur la santé ont des répercussions sur toute la famille et la communauté. Mais toutes ces initiatives sont encore bien trop peu nombreuses.

- *dans les pays occidentaux*, la formation continue des salarié-e-s touche environ 20% de la population active qui en bénéficie dans les pays européens avec une proportion quasi égale de femmes et d'hommes. Il est connu que l'accès à la formation continue dépend du secteur d'activité économique, de la taille de l'entreprise (les grandes forment plus) et de la qualification (les cadres sont plus concernés). Mais il est moins souvent fait référence à la relation entre accès à la formation et contrat de travail (les CDD ne se forment pas), temps de

travail (le temps partiel pénalise), flexibilité du travail (les emplois de travail sur appel ne peuvent pas) ou encore périodes de la vie professionnelle (âge et jeune mère). Ces différents points nous permettent clairement d'entrer en matière sur ce qui caractérise la situation des femmes et les inégalités qu'elle génère.

3. La formation continue des salariées

- *une faible participation* des femmes âgées de 25 à 35 ans à la formation continue est constatée. Certains diront : forcément, c'est l'âge d'attendre un bébé ou d'élever de jeunes enfants. C'est à dire que c'est au moment où il s'agit de construire sa carrière que les femmes ont un moindre accès (de leur propre choix ou du choix de leur employeur) à des programmes de formation qui pourraient leur permettre une évolution professionnelle.

- *l'organisation du temps* travail rémunéré – hors travail rend l'accès à la formation plus difficile pour les femmes si elles se déroulent en soirée, en week-end ou loin de leur lieu de résidence. Les absences et déplacements occasionnés par un cursus de formation implique une organisation logistique conséquente pour la survie de la famille, y compris pour des femmes cadres qui doivent anticiper garde des enfants, repas et autres activités de la sphère domestique. Une des conséquence en est que les femmes suivent davantage des formations courtes, non certifiantes et non source de promotion.

- *l'employeur* joue aussi un rôle dans le financement des formations continues. En Suisse en 2008, ils financent formations des hommes à concurrence de 43% contre 33 % pour les femmes. Le conjoint joue un rôle majeur dans l'accès à la formation en montrant encouragement et assurant le relais dans la sphère domestique ou en résistant voire refusant l'absence de la conjointe. Les formatrices et formateurs ont à prouver que leur public féminin, quel qu'en soit la qualification, n'est pas là pour échapper à leur poste de travail, mais bien pour être encouragé en vue d'une reconnaissance nouvelle dans leur milieu de travail.

Nous prendrons ici rapidement l'exemple d'un projet syndical d'étude pour une reconnaissance des acquis pour des ouvrières non qualifiées dans l'horlogerie en Suisse romande. Leurs compétences mises à jour et formalisées, la création d'une certification officielle en polissage avec validation des acquis pour certains domaines de pratique a été mise sur pied par les partenaires sociaux surtout à leur intention. Dans les faits, ce sont leurs collègues hommes occupant le même type de postes qui ont suivi la procédure et bénéficié du dispositif, les femmes n'y sont pas venu.

4. La formation pour une insertion sociale et professionnelle

- *Le rôle de la famille, du conjoint et des équipes de formation* est capital. Nous avons pu comprendre, par le biais de quelques dispositifs de formation destinés à des femmes, comment la formation, le travail en groupe avec le soutien de formatrices et formateurs peut déclancher chez des femmes socialement fragiles (pauvreté, mauvaise santé, divorces, enfants difficiles, migrantes, etc.) une volonté et des démarches de changement dans leur vie.

- *la socialisation s'apprend-elle ?* Oui, ou plutôt elle se réapprend pour des femmes qui ont vécu recluses et sans aucune autonomie. Des éléments de culture générale, la démystification du fonctionnement et des exigences des institutions de la sphère publique, la découverte de pouvoir partager jeu, projet et plaisir de faire ensemble avec les autres membres du groupe sont autant d'éléments dynamisant que permet une formation adaptée à son public.

L'analyse des effets d'un de ces dispositifs en France nous a démontré qu'ils touchent tous les acteurs concernés. La famille, même si méfiante au départ, est fière de l'autonomie d'une épouse ou mère de famille. Les femmes elles-mêmes osent se lancer dans des projets complémentaires de formation ou se positionner face à l'emploi. Les acteurs locaux sont déchargés de ces cas parfois perçus comme sans solutions. Enfin les équipes de formation sont motivés pour travailler avec ce public qui les étonne par l'énergie qu'il peut mobiliser individuellement et collectivement. De plus, ces professionnels de la formation prennent conscience du rôle de relais qu'ils peuvent jouer au niveau local pour ces femmes avec la vie communautaire.

L'analyse récente de l'évolution des publics dans un dispositif semblable en Suisse met un bémol à cet optimisme. Les femmes qui viennent avec le besoin d'une aide à leur insertion sociale et professionnelle sont de plus en plus diplômées, de plus en plus de nationalité suisse. Mais elles sont dans des situations de plus en plus précaires (seules, sans ressources, malades), avec des chances de moins en moins grandes d'accéder au marché de l'emploi qui se durcit et subissant aussi le durcissement des exigences de l'Etat en matière d'aides financières.

- *des formations à la création d'entreprise*, spécifiquement destinées aux femmes ont vu le jour il y a déjà plusieurs décennies. Nous avons pu saisir par l'analyse de tels dispositifs en France et au Portugal que des constantes sont là. D'abord, l'activité projetée doit être admise par le conjoint et la famille et avoir un sens pour la communauté locale. Pour les femmes comme pour leur environnement, se former, c'est commencer à changer de temporalité et d'espace. Nous avons constaté que certains vecteurs constituent des garanties au succès à la création et à la gestion de l'activité : le rôle que joue la formation pour les compétences en négociation indispensables en amont de la création, donc l'importance à donner à la confiance en soi, l'assurance nécessaire à adopter face aux différents interlocuteurs, y compris vis à vis de la future clientèle en osant affirmer des tarifs de vente ou de service non sous- estimés.

Comme dans les pays pauvres, de nombreuses femmes en Europe ont des besoins de formation évidents pour espérer sortir de leur condition d'isolement et le plus souvent de pauvreté. Se former pour accéder à une reconnaissance, minime soit elle, génère non seulement satisfaction, mais fierté pour des femmes particulièrement discriminées par la société patriarcale, et devenues victimes des réalités leur vie quotidienne.

5. La formation à l'université

- *les mécanismes qui produisent des inégalités genrées* sont multiples. L'élite à l'autre bout de la société, subit pourtant les mêmes phénomènes que les publics en difficulté. Comme nous l'avons dit précédemment, la double ségrégation genrée (verticale et horizontale) est manifeste dans nos universités. Toutes les études convergent en ce sens (Ollagnier & Solar Eds., 2006). Nous ne reviendrons pas ici sur le poids de l'orientation à l'école qui incite garçons et filles à choisir des filières distinctes. Nous cantonnerons ici notre propos à des questions qui concernent surtout les publics adultes à l'Université, c'est à dire qui ont déjà un engagement dans la vie professionnelle et une autonomie financière.

- *la situation familiale* pour les étudiants est distincte selon le sexe : une étude sur les doctorants à Genève nous a montré que d'abord, les hommes sont le plus souvent mariés et pères de famille avec une épouse travaillant à temps partiel. Les femmes sont plus souvent

célibataires ou mariées avec un conjoint qui travaille à plein temps. Les femmes et les hommes ont des motivations différentes pour faire un doctorat. Si toutes et tous le font par intérêt pour la recherche, 46% des hommes contre 23% des femmes la font dans l'espoir d'une carrière académique, et 35% des hommes contre 11% des femmes la font en fonction d'un projet professionnel.

- *les conditions de travail* à l'université sont genrées pour le corps des assistants. Les assistantes sont davantage sollicitées que leurs homologues hommes pour l'accompagnement des étudiants, la participation à des instances internes au département. Par contre, elles fréquentent moins les congrès et rencontres scientifiques que les assistants. Les professeurs les incitent moins à la carrière académique, et les situations de dévalorisation face au projet de doctorat sont même nombreuses. Des cas de harcèlement moral ou sexuel commencent à être rendu public. Enfin, dans de nombreux pays, la garde des jeunes enfants reste difficile à résoudre.

- *la carrière académique* constitue un véritable parcours de la combattante pour les femmes. Elles ont des postes plus précaires que les hommes : suppléances, temps partiel. La pression de plus en plus grande à l'excellence fait que l'environnement compétitif devient démobilisateur, et que les exigences quantitatives et qualitatives de publication discriminent les femmes responsables de leur foyer familial. Quant aux nominations aux postes professoraux, elles méritent d'être interrogées en fonction des modalités de recrutement et de la composition sexuée des instances décisionnelles. Le plafond de verre est bien là : le système universitaire d'aujourd'hui vit encore en fonction de la vieille tradition qui accepte l'arrivée des femmes en son sein mais à condition qu'elles accèdent au minimum aux postes de pouvoir.

III. L'apport des théories de la pédagogie féministe

Nous choisirons ici quelques références parmi de nombreuses recherches déjà inventoriées et discutées de manière plus détaillée récemment (Ollagnier, 2010).

1. L'absence du genre dans les théories en éducation des adultes

Si le champ scolaire est l'objet de nombreuses recherches sur le genre, le champ de l'éducation des adultes reste quasi inexploré. Les ouvrages scientifiques ne mentionnent pas la problématique explicitement, citent parfois la variable sexe sans en interroger les rapports sociaux qu'elle détermine. On constate que les modèles théoriques restent neutres, donc emprunts du masculin.

Néanmoins, des chercheuses féministes nord américaines ont, à juste titre, repéré trois précurseurs qui posent des jalons pour penser la formation d'adultes dans une visée égalitaire : Michel Foucault dans sa manière de poser la question du rapport au pouvoir, Paolo Freire avec son principe de formation émancipatoire et Jack Mezirow avec son concept d'apprentissage transformateur (transformative learning). Même si ces trois personnages ne se sont pas particulièrement intéressés aux femmes apprenantes, leurs idées vont bien dans le sens de ce que peut amener la formation en termes de prise de conscience pour un véritable changement personnel et une autonomie sociale et économique.

2. Le rapport au savoir

- *des théories traditionnelles ont été controversées* comme celles du développement avec Gilligan (1982) qui a démontré que si les garçons grandissaient en s'appuyant sur des valeurs de droit, les filles se référaient à l'attention portée aux autres. Une vision traditionnelle des savoirs a été critiquée avec ses notions de juste versus faux, avec une valeur accordée aux savoirs savants et non aux savoirs d'expériences. Les systèmes de hiérarchisation et de domination ont été interrogés comme fort versus faible ou encore compétition versus collaboration.

- *« Women's way of knowing »* (Belenky & col,, 1986) est sans doute l'écrit qui le premier a permis d'interroger les pratiques de formation d'adultes. Ces auteures ont identifié cinq catégories de rapport au savoir à partir d'une recherche menée auprès de femmes impliquées dans des dispositifs de formation :

- le silence : écoute de l'autorité externe,
- le savoir reçu : la vérité est au savoir savant,
- le savoir subjectif : personnel, implicite et non reconnu,
- le savoir procédural : objectif, reproduit pour communiquer,
- le savoir construit : stratégies objectives et subjectives pour s'approprier un savoir.

Ce dernier est évidemment celui qui prend sens pour de réels apprentissages générateurs de changement. Pour les formateurs et formatrices, viser cet objectif implique une remise en question de ses pratiques, une interrogation de ses certitudes et une incitation à laisser place à l'expression et au développement des participantes. Leona English (2006) rappelle néanmoins que la formation n'est pas que socialisation et partage d'émotions, mais se doit de se centrer sur l'écoute et la verbalisation. Les formateurs et formatrices deviennent ainsi les co-constructeurs du savoir en faisant preuve de souplesse, d'ouverture et d'innovation. Enfin, la toile de l'équité de Claudie Solar (1998) donne une précieuse visibilité synthétique à ces principes conceptuels avec quatre axes : silence / parole ; omission / mémoire ; passivité / participation active ; impuissance/ prise de pouvoir.

3. Des positions et des méthodes

- *le black feminism aux Etats Unis* a amené dès les années 90 une dimension socio-politique en insistant sur la multi - discrimination des femmes noires. Pour bel hooks (1994) cet état de marginalité permet le dialogue en formation, le respect et la réciprocité. L'affirmation des différences, par le choix de matériaux culturels diversifiés est précieuse aux apprentissages. Reste à savoir si aujourd'hui le principe et les lois de discrimination positive tels qu'appliqués aux Etats Unis règlent la question !

- *la pédagogie féministe en Grande Bretagne* insiste quant à elle sur l'articulation entre genre et classe sociale. Pour Thompson (1997), la formation doit sortir de sa logique d'élitisme, ne doit pas considérer les femmes comme des victimes apathiques et à plaindre et se doit d'accompagner les femmes dans leurs résistances et de les aider à travailler sur le changement. Notons qu'en Angleterre de nombreux programmes ont été développés en ce sens avec des aides conséquentes pour l'accès aux études de femmes appartenant à des classes sociales défavorisées.

- *les recherches quantitatives* apportent une aide précieuse pour fournir des preuves à la discrimination en matière de fréquentation de la formation selon le sexe. En cela, elles ne font hélas que des constats, mais elles permettent, comme dit plus haut de sensibiliser un

ensemble d'acteurs sociaux. Ces inégalités ainsi reconnues entre hommes et femmes permettent aussi aux pouvoirs publics d'élaborer des discours comme celui-ci : *« La formation permanente et le développement professionnel devraient être exempte de tous stéréotypes. Les professionnels devraient être sensibilisés à la question »* (Conseil de l'Union Européenne, 2008). Qu'ont fait les gouvernements européens depuis cette date ? De tels vœux ne suffiront pas pour changer la situation.

- *les orientations qualitatives* de certaines recherches sont celles qui permettent le mieux de comprendre le « comment » des inégalités. Nous pouvons citer :

- l'observation des interactions dans les séquences de formation,
- l'analyse de la construction des dispositifs,
- les entretiens approfondis avec les équipes de formation et/ou les apprenant-e-s,
- les récits biographiques qui constituent un apport précieux pour la recherche sur les apprentissages des adultes et qui offre la possibilité à des dispositifs de formation de travailler sur la formalisation écrite et/ou orale des savoirs informels et de mettre en place un processus d'écoute et de partage mettant en valeur les similitudes et les différences.

- *les apprentissages non formalisés* ont aussi une place conséquente dans la vie adulte et mériteraient d'être davantage examinés par la recherche . Les solidarités sur les lieux de travail, les réseaux de soutien professionnel (plus courant pour les hommes qui ont leurs clubs, mais qui commencent à s'organiser dans certaines professions de cadres supérieures pour les femmes) et les milieux associatifs sont autant d'espace-temps qui permettent l'accès et le partage du savoir. Reste la question de la reconnaissance de ces apprentissages.

- *la valeur des apprentissages* est plus que jamais questionnée à cause ou plutôt grâce aux récents dispositifs de validation des acquis mis en place dans nos pays européens. Si l'expérience professionnelle a toute sa place dans le processus d'identification et de reconnaissance des savoirs acquis antérieurement, c'est loin d'être le cas pour les expériences non professionnelles d'un quotidien routinier pensé comme banal, tel que celui d'une mère au foyer. Ce travail non rémunéré et les savoirs qu'il nécessite de mobiliser est effectué dans le cadre de la sphère privée et conserve dans ce contexte son statut de non droit. En conséquence, il est très difficile pour des femmes d'argumenter la valeur de leur expérience, surtout quand elle s'entremêle avec les responsabilités de la sphère privée, dans le cadre d'une procédure de validation des acquis. Là aussi, de nombreuses pistes de recherche restent à explorer.

En conclusion,

A l'école et plus largement dans le monde des enfants et comme en formation des adultes, la route est longue pour sortir des stéréotypes, constater une égalité de droit et de fait entre femmes et hommes. Nous sommes aujourd'hui dans une phase de turbulences sociales et économiques qui ne font que rendre cette route plus difficile. Les conditions de travail se détériorent, les rôles attendus se rigidifient en même temps que les instances publiques exigent l'excellence. Ces dernières contraignent les institutions éducatives au paradoxe de réaliser des économies tout en justifiant d'un professionnalisme accru et qui, de fait, devient souvent aseptisé et stérile. Les femmes sont les premières victimes de cette situation générale, y compris dans les milieux de la formation initiale et de la formation continue.

Néanmoins, il est rassurant d'entendre parler et de lire ici ou là, au milieu des discours sur la formation à la compétence et à la performance, des témoignages de recherches et

d'expériences éducatives qui prônent le droit à la parole, mettent en place des stratégies éducatives innovantes et émancipatrices et qui visent l'autonomie et la reconnaissance. Les femmes, même si elles n'en sont pas les seules bénéficiaires, y verront plus facilement que dans des dispositifs traditionnels, des perspectives encourageantes pour leur projet de vie personnelle et professionnelle. Reste à savoir quel rôle peuvent et vont jouer les universités dans les années qui viennent. La question du genre ne plus être ignorée en son sein, ni dans les enseignements facultaires et disciplinaires, ni par le biais de cours et cursus spécifiques inter disciplinaires. Une réelle volonté politique est indispensable à tous les niveaux, mais ne peut réussir un projet égalitaire que si le corps enseignant est convaincu, par sa propre formation, par des lectures et des échanges, du bien fondé d'aborder les questions de genre en formant de futurs professionnels, y compris en Sciences de l'Education.

Eléments bibliographiques

Belenky M.; Clinchy B.; Goldberger N.; Tarule J. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self Voice and Mind.* New-York: Basic Books

Butler J. (1999). *Gender trouble.* New-York : Routledge

Conseil de l'Union Européenne (2008). *Conclusions du Conseil du 22 Mai 2008 sur l'éducation et la formation des adultes*. Bruxelles : Journal Officiel de l'Union Européenne. C140/9-13

English L. (2006). *State of the field report: Gender and adult learning*. Toronto : Canadian Council on Education

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2011). Age et féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire. ETNIC . chap 33. p.76 (titre du rapport ???? je n'arrive pas à retrouver sur les sites ETNIC et FWB !!!!).

Gilligan C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development.* Cambridge : Harvard University Press

hooks b. (1994). *Teaching to transgress : Education as the practice of freedom.* New-York : Routledge

Jouanno C. (2012). *Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité*. Rapport Parlementaire du 5 Mars. Paris : http://www.solidarite.gouv.fr/documentation-publications,49/rapports,1975/famille-et-enfance,1988/protection-de-l-enfance,2054/rapport-de-chantal-jouanno-sur-l,14557.html

Mosconi N. (1994) *Femmes et savoir*. Paris : L'Harmattan

Office Fédéral de la Statistique (2010) *Egalité entre femmes et hommes : la Suisse en comparaison internationale*. Neuchâtel, Actualités OFS 906-0700. 44 p. (pp.34-35)

Ollagnier E. & Solar C. Eds. (2006) *Parcours de femmes à l'Université : perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan

Ollagnier E. (2010) La question du genre en formation des adultes. *Genre en formation.* Savoirs, No. 22 (p.10-52)

Plateau. N. (2011) Chaussons nos lunettes genre. *Cahiers pédagogiques* No.487 – articles en ligne :
http://www.cahiers-pedagogiques.com/Chaussons-nos-lunettes-de-genre.html

Solar C. (1998). Peindre la pédagogie sur une toile d'équité. in Solar C. (Ed.) (1998) *Pédagogie et Equité.* Montréal : Editions Logiques, p. 25-65

Thompson J. (1997). *Words in edgeways : radical learning for social change.* Leicester : NIACE