

Note de synthèse

La question du genre en formation des adultes

Edmée OLLAGNIER¹

Nous souhaitons que ce texte constitue un véritable voyage pour les lectrices et lecteurs : voyage vers des référentiels théoriques trop peu souvent présents dans nos valises de chercheuses et chercheurs en éducation des adultes, mais aussi voyage à travers la planète avec l'intention de faire découvrir des préoccupations et des réalités d'ailleurs en faisant appel à de nombreux travaux de recherche réalisés dans le monde entier.

Le genre n'est pas neutre et concerne autant les hommes que les femmes. Cependant, les recherches, encore peu nombreuses actuellement en francophonie, sont essentiellement relatives à la question des femmes en formation d'adultes, posent plus rarement la question des hommes et ignorent les questions que pourrait poser la mixité pour des adultes. Dans le domaine qui va nous mobiliser dans les pages qui suivent, la référence à la littérature anglophone est incontournable et nous allons largement en faire usage. Relever le défi d'élaborer une note de synthèse permet de rendre visibles des travaux de ces ailleurs et montrer en quoi ils contribuent, depuis plusieurs décennies, à une plus grande compréhension des publics en formation et de leurs attentes, des métiers de la formation, du fonctionnement des dispositifs et des choix politiques en matière de formation des adultes.

Notre première partie va consister à une identification de notre objet, puis nous en définirons les assises conceptuelles ainsi que les débats théoriques qu'elles génèrent dans une seconde partie. La troisième partie permettra de faire le point sur les ancrages méthodologiques utilisés dans le domaine avant de présenter en quatrième partie les différents axes autour desquels les recherches se concentrent.

¹ Maîtresse d'enseignement et de recherche, université de Genève

1. Le genre pour l'éducation des adultes

Nous allons, dans un premier temps, discuter du genre et de la manière dont la recherche s'est appropriée cette notion à partir du terme *Genus* en latin, qui signifie l'origine, la naissance. Dans cette première partie, nous examinerons aussi la manière dont les sciences de l'éducation et plus particulièrement l'éducation et la formation des adultes se sont appropriées ce concept.

1.1. Le genre ou les rapports sociaux de sexe

Le terme « genre » renvoie à différents champs de recherche, celui de la biologie avec les espèces végétales ou animales, celui de la littérature avec les types de texte, celui de l'analyse du travail avec les mécanismes de l'action humaine et aussi celui de l'analyse de notre origine en tant qu'êtres sexués avec les conséquences sociales, politiques, économiques et culturelles qui en découlent. Nous naissons biologiquement homme ou femme, et nous naissons dans un environnement qui va nous permettre de nous développer, de construire notre identité en fonction de ce qui est attendu de nous selon notre appartenance sexuée.

L'utilisation du terme « gender » pour les rapports sociaux entre hommes et femmes a pris une acception sociologique dans les années soixante dix (Oakley, 1972). Il a permis de dépasser la question du sexe biologique au profit du sexe social et d'être utilisé en remplacement des termes : « femmes », soit « sexe socialement opprimé », ou le terme « féministe », associé à un mouvement de lutte. En effet, dans les universités américaines et européennes, les études féministes sont nées en fonction de la nécessité de réfléchir à la lutte des femmes face au pouvoir patriarcal, puis se sont transformées en « études femmes » avec au centre l'analyse du fonctionnement social des femmes. Enfin, elles se sont qualifiées d'études sur le genre soit « études genre », centrées sur l'analyse des rapports sociaux entre hommes et femmes et donc, contrairement aux deux positions précédentes, en donnant une place à la construction identitaire des hommes comme déterminant des relations sociales et de pouvoir entre les hommes et les femmes. Néanmoins, si les écrits qui interrogent spécifiquement la socialisation des hommes commencent à se trouver (Connell, 1995 ; Bourdieu, 1998), ils représentent encore une infime partie de la littérature sur le genre en sciences sociales. Aujourd'hui, ce sont même des départements de l'environnement, de la justice sociale et des études sur la globalisation qui intègrent les questions du genre et des discriminations vis à vis des femmes.

Les recherches sur le genre sont d'ailleurs essentiellement réalisées par des chercheuses dont la majorité revendique un positionnement féministe, relatif à

des options épistémologiques déterminées. S'il est délicat d'en esquisser les contours en quelques lignes, nous allons en décliner les principes en choisissant l'une des classifications qui nous paraît pertinente en repérant trois grands courants dans le féminisme (Parini, 2006). Le féminisme libéral, issu du mouvement des suffragettes, insiste sur l'équivalence des êtres humains avec une banalisation des différences et en se préoccupant uniquement de l'égalité formelle dans l'espace public (parité, quotas), sans s'attaquer aux bases structurelles des inégalités (Friedan, 1963). Le féminisme d'inspiration marxiste s'intéresse aux explications matérielles des inégalités, donc au patriarcat économique dans les sphères publiques et privées (Walby, 1990). Enfin, le féminisme radical, inspiré des théories post-structuralistes, est basé sur la compréhension des mécanismes de domination masculine dans ses dimensions matérielles et symboliques, aux relations de pouvoir et à l'interrogation des notions de différences (Delphy, 2001).

Une autre manière de nommer ces différentes approches conceptuelles du genre consiste à distinguer la position universaliste : les individus sont tous des êtres humains (Badinter, 1986) ; la position différentialiste : l'accès à l'égalité n'est pas l'accès à l'identité (Irigaray, 1989) et la position post-moderne qui s'est particulièrement développée aux États-Unis, en lien aux principes de la théorie critique post-moderne (Benhabib, Cornell, 1987). Les évolutions de ce dernier courant sont à l'origine d'une nouvelle vague de réflexion, la théorie *queer* portant sur la pertinence même du concept de genre entendu comme système binaire masculin/féminin en interrogeant la porosité de leurs frontières (Butler, 1990).

En 1974, en France, Simone de Beauvoir avec la revue *Les Temps Modernes* avait consacré un numéro spécial aux femmes, « Les femmes s'entêtent » qui avait fait scandale à l'époque compte tenu des positions féministes qui y étaient défendues. En 2008, un numéro spécial lui rend hommage en rappelant à quel point « La transmission Beauvoir » a participé aux avancées de la recherche féministe dans de nombreuses disciplines et dans de nombreux pays.

Si la psychologie continue encore largement à se contenter d'identifier la variable « sexe » face aux questions de développement ou de pathologies, la sociologie est sans doute la discipline qui a fait les plus grandes avancées scientifiques dans la compréhension des rapports sociaux de sexe, ce qui paraît assez logique puisque les rapports sociaux font partie intégrante de l'objet central de la sociologie. Parallèlement aux théories féministes, trois disciplines nous semblent avoir particulièrement fait progresser la réflexion sur la problématique du genre dans le champ éducatif : la sociologie du travail qui se penche depuis déjà longtemps sur les relations formation/emploi, l'anthropologie qui trouve des

pistes de réponses dans des modèles éducatifs socioculturels non traditionnels et bien évidemment la sociologie de l'éducation avec l'école. Au-delà des sciences sociales, des disciplines comme les sciences, les mathématiques, l'ingénierie et la technologie se chargent également d'interroger les questions de genre.

En francophonie, on peut affirmer que la recherche sur les questions du genre en sciences sociales constitue jusqu'ici un petit monde. Depuis la fin des années 1990 en France, des cours ou programmes en études genre se sont développés au sein d'universités alors que c'est le cas dès les années 1960 en Amérique du Nord. De jeunes chercheur-e-s commencent à occuper une place dans notre univers scientifique en apportant leurs connaissances, compétences et motivations pour développer ces champs de recherche, comme en témoignent différents réseaux d'informations scientifiques sur Internet (Études féministes en France, le Liège en Suisse, Sophia en Belgique, et Sisyphe, Netfemmes et l'Iref au Québec). Par la diffusion de recherches, de soutenances de thèses, de parutions d'ouvrages et d'annonces de conférences, on peut repérer quelques événements relatifs à l'éducation et à l'école, exceptionnellement à l'éducation des adultes.

1.2. La place du genre dans les recherches en éducation des adultes

En éducation des adultes, on trouve des recherches consacrées

aux constats des différences, d'autres aux facteurs sociaux d'inégalités, et d'autres au rapport aux apprentissages et au savoir différenciés selon le genre. Les attributions genrées dans le cadre de l'accès à la formation, les discriminations des femmes en formation et les effets inégalitaires de la formation sur l'emploi restent les objets de recherche les plus développés, malgré la pauvreté de la littérature sur la question en francophonie.

Une bibliographie avait été réalisée au Canada (Parent, Cloutier, Mura, 1988) portant sur les recherches sur les femmes et l'éducation formelle au Canada. La quasi-totalité des références portent sur le scolaire, l'université et les filières de formation professionnelle initiale. Vingt ans plus tard, on peut faire le même constat avec le récent *Handbook* « Gender and Education » (Skelton, Francis, Smulyan, 2006) qui ne contient aucun article explicitement dévolu à la formation d'adultes.

Les chercheurs en éducation des adultes francophones n'ont généralement pas travaillé la question du genre et sont restés aveugles, si ce n'est en utilisant la variable « sexe » qui figure dans certains résultats, et qui est encore plus rarement analysée. Dans les ouvrages qui se sont multipliés ces dernières décennies,

qu'il s'agisse de l'adulte apprenant, de la relation pédagogique, du métier du formateur et de sa formation, ou encore de l'organisation de la formation, on rencontre une absence, un silence sur les questions du genre en formation des adultes. Par exemple, même dans « l'index des notions » du *Traité des sciences et des techniques de la formation* (Carré, Caspar (Eds.), 1999, rééd.2004), les termes : « femme », « genre » et « homme » sont absents.

La recherche en éducation des adultes a oublié les femmes en restant dans un discours au masculin qui neutralise les femmes. Toutefois, dans le monde anglophone, la progression des écrits est plus marquée. Une recherche (Hayes, 1992) avait permis de repérer que dans toutes les revues spécialisées en éducation des adultes anglaises et américaines entre 1966 et 1988, 3,50 % des articles se référaient au genre et, dans la plupart des cas, se contentaient de le mentionner ou traitaient le sexe comme variable. De façon similaire, Solar (1995) répertorie un minimum de 1,3 % des recherches ayant trait spécifiquement aux femmes en tant qu'adultes parmi les 630 articles publiés entre 1990 et 1994 dans les revues de recherche en éducation des adultes. On y accorde une place beaucoup plus fréquemment depuis le début des années 1990, comme c'était timidement le cas dans le *Handbook of Adult and Continuing Education* (Merriam, Cunningham, 1989) et bien plus dans l'Encyclopédie de l'éducation des adultes (English, 2005) qui consacre plusieurs pages à chacun des termes suivants : « féminisme », « pédagogie féministe », « genre », « apprentissage des femmes ».

En 1982, en France, paraît un numéro d'*Education permanente* consacré à « Quelles formations pour les femmes ? » avec des articles essentiellement préoccupés par la question de la relation formation/emploi. La formation est analysée comme lieu d'articulation entre les sphères familiales et professionnelles et source de changements d'image de soi comme de projets de vie. Les bienfaits de la pédagogie du travail en groupes ainsi qu'une sensibilisation des acteurs de l'emploi et de la formation à la condition des femmes y sont proposés. Ces écrits semblent aujourd'hui totalement dépassés, mais ils soulèvent des questions qui restent d'actualité : le poids des stéréotypes, l'articulation entre famille et travail, les inégalités en chiffres, la mise en place de dispositifs spécifiques aux femmes pour les chômeuses ou les défavorisées. Le même constat a été fait au niveau européen (Beaumelou, Mora-Canzani, 1996) en insistant sur les actions novatrices existantes et sur les mesures pédagogiques à prendre dans les actions de formation destinées à des publics féminins, comme l'individualisation des apprentissages, la modularisation ou l'alternance.

Nous allons voir que la recherche féministe en formation des adultes associe ses travaux à un projet politique émancipatoire. Pour elle, le constat des inégali-

tés ne constitue que le bien-fondé de base légitimant la nécessité d'en comprendre les mécanismes, tant individuels que sociaux.

Hayes et Flannery (2000) ont rappelé la dispersion des centres d'intérêt et des écrits dans leur ouvrage *Women as learners*, dans lequel on trouve l'essentiel des questions analysées dans la littérature nord-américaine anglophone et des positions concernant le genre en formation des adultes dont voici les grandes lignes.

Selon ces auteures, l'importance des contextes joue un rôle considérable et les structures traditionnelles de formation formelle ne sont pas adaptées aux apprentissages des femmes qui se font aussi dans les contextes non reconnus comme celui de la sphère privée. Le manque d'estime de soi de la part des femmes en formation n'est pas une règle et dépend des contextes. L'accès à la parole permet une prise de conscience de l'oppression internalisée et permet l'expression de sa voix ; le rapport à soi-même avec le droit à la subjectivité et à l'intuition ainsi que les relations aux autres deviennent des moyens de transformation. La pédagogie féministe, sur laquelle nous reviendrons plus loin, constitue pour elles une réponse adaptée à ces principes. Il est demandé aux formateurs et formatrices d'adultes d'assurer une transmission pertinente des contenus, d'être attentif-ve-s à la diversité et complexité des *curricula*, de savoir doser les phases d'attention psycho-affective et les phases de recherche d'efficacité, et de faciliter l'accès à un projet de société. Pour la recherche, les auteures préconisent de systématiser les analyses genrées en formation des adultes, de reconceptualiser les théories de l'éducation des adultes afin de mieux comprendre la diversité et de laisser place à une perspective holistique de l'émotionnel et de l'informel.

Le genre est devenu un concept et un objet d'analyse à part entière pour un ensemble de disciplines comme nous venons de le voir. Le travail de Hayes et Flannery témoigne de l'importance du champ et si la question a été jusqu'ici trop absente de la littérature spécialisée, celui-là ouvre la porte à un ensemble de débats stimulants et utiles au développement des réflexions en éducation et formation des adultes.

2. Des débats théoriques

Avant d'entrer dans le cœur de ces débats et de différentes positions prises dans les recherches sur le genre en formation des adultes, il est nécessaire de saisir comment des travaux sur le développement humain et sur la critique en éducation ont permis des évolutions de la pensée dans le domaine qui nous occupe.

2.1. Des origines de la critique féministe en formation des adultes

Dans le monde anglophone, les différentes orientations théoriques en éducation des adultes comme l'andragogie, développée notamment par Knowles (1984), l'auto-formation telle que proposée par Tough dès 1971, le courant de *transformative learning* porté par Mezirow (1991, 2000), la pédagogie des opprimés de Freire (1977) ou encore les théories du développement des adultes, dont celles de Gilligan (1982) et de Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986), ont eu un impact fort sur les débats théoriques relatifs au genre en éducation des adultes.

Josselson (1987) a, par exemple, réexaminé les étapes de développement psychosocial en montrant que le développement de l'identité des femmes se forge à partir du sens des liens et des relations avec autrui, et la référence à ses travaux est fréquente. On ne peut ignorer non plus le rôle qu'ont joué des recherches remettant en question certains modèles établis, comme celles de Chodorow (1978) en psychanalyse qui a montré que les filles s'attachent aux autres en identification à la mère contrairement aux garçons qui s'en séparent et s'en distinguent. On se doit de mentionner aussi Gilligan (1982) qui a élaboré un contre-modèle à celui de Kohlberg (1966), en montrant que les femmes basent leurs décisions éthiques sur des critères d'attention aux autres et les hommes sur des critères de droits.

On peut aussi mentionner les principes sur le développement discutés par Taylor (1995) afin de montrer comment des environnements d'apprentissage peuvent faciliter l'accès à l'autonomie de femmes en difficulté socio-économique qui réintègrent des programmes de formation. Des études ont permis d'insister sur les différences entre hommes et femmes comme celles d'Anderson et Hayes (1996) qui a montré que les hommes tiraient plus de satisfaction que l'on pensait dans les relations aux autres, mais se démarquaient fortement des femmes dans leur manière d'intégrer l'estime qu'ils ont d'eux mêmes. D'autres recherches aident à mieux comprendre la construction socio-historique des masculinités chez les hommes (Harris, 1995) ou encore les rapports entre rôle genré et identité raciale chez les hommes de couleur. Ainsi Wade (1996) montre que ces hommes ont, à cause de l'oppression raciale, davantage de difficultés que les hommes blancs à intégrer une identité forte masculine.

En conséquence, les structures de formation ne peuvent ignorer ces données pour les apprentissages des adultes, comme en témoigne Ross-Gordon (1999) qui insiste sur l'importance de la découverte de soi pour les femmes dans des programmes de formation en fonction de six éléments : se connaître,

s'accepter, se lier aux autres, changer de perspectives, se donner du pouvoir, viser une progression et un développement. Concernant les conceptions du pouvoir, il est à signaler que Foucault est un auteur de référence extrêmement important pour la recherche féministe, notamment pour avoir exprimé que le pouvoir est à associer à la résistance et que le fait d'être opprimé par le pouvoir génère le silence. Outre Foucault, en francophonie, ce sont les références aux travaux portant sur le rapport au savoir, sur l'éducation informelle, sur l'autoformation et surtout sur les histoires de vie en formation qui ont pris sens pour la recherche sur le genre en éducation des adultes.

Avant de se centrer sur la critique féministe, il est bon de rappeler rapidement comment des auteurs et courants de pensée, en questionnant l'éducation des adultes de manière critique, ont eu une influence considérable sur les développements des travaux sur le genre. Certains d'entre eux ont d'ailleurs acquis une reconnaissance normée, comme le courant du *transformative learning* en filiation à Mezirow ou le courant humaniste émancipatoire issu des travaux de Freire. En ce qui concerne l'héritage de Mezirow, de nombreuses recherches continuent à montrer comment la formation des adultes facilite leur transformation grâce, d'une part, à des modalités pédagogiques le permettant et, d'autre part, à des démarches individuelles et collectives de re-construction de son rapport au monde (Cohen, 2004). La référence à l'héritage français de la critique en éducation (*Pratiques de formation*, 2002) pourrait aussi inspirer et faciliter des développements scientifiques des recherches sur le genre en éducation, par l'interrogation des a priori et des stéréotypes historico-culturels qui nous conditionnent.

Freire reste sans doute l'un des personnages les plus appréciés par les chercheuses féministes en éducation des adultes, parce qu'associé à l'éducation populaire destinée à développer la critique de la part de groupes discriminés en vue d'une libération et d'une émancipation. Malgré ces objectifs, il est reproché à Freire de prendre en considération le processus de conscientisation sans aucune référence aux sphères dans lesquelles les femmes évoluent quotidiennement (Lather, 1991).

L'approche critique de la formation consiste donc aussi à interroger les dispositifs eux-mêmes dans leur manière d'intégrer les besoins des participants. C'est ce que l'on peut repérer dans le cadre de dispositifs destinés à des publics en difficulté, comme dans un programme d'éducation communautaire destinée à des femmes afro-américaines en milieu urbain (Belzer, 2004). Un travail approfondi a été fait sur le rapport à l'échec scolaire et sur l'analyse des contextes d'apprentissage de ces femmes qui ont, par cette démarche, été à même de démystifier certains obstacles à leurs apprentissages et de se sentir en confiance

compte tenu de l'attention portée à leurs intérêts et à leur expérience. Pour Belzer, l'examen du passé scolaire peut aider les apprenant-e-s à voir que leurs apprentissages peuvent prendre place dans d'autres espaces et logiques que ceux de l'école traditionnelle.

Shapiro (2003), en décrivant un programme de doctorat en développement des organisations, montre comment, en référence à différents courants de pédagogie critique, y compris la critique féministe, le dispositif permet une véritable transformation des apprenants. C'est en s'appuyant sur les principes : apprendre par les relations aux autres, la négociation du programme, la planification avec des étapes de diagnostic des besoins, des apprentissages et de l'évaluation, les activités d'apprentissage intégrant les travaux de groupe ou à distance, des modalités informelles et non structurées, et enfin une évaluation collaborative et mutuelle, que le dispositif remet en question l'éducation traditionnelle et se montre efficace.

Pour Hart (1992) qui s'est particulièrement attaché à la question de la relation entre formation et emploi dans une perspective féministe, la manière de penser la compétence est dictée par l'idéologie de la croissance et de la compétitivité, « la formation et l'éducation sont donc présentés comme des processus neutres politiquement qui sont évidemment orientés vers le succès individuel et par dessus tout la croissance économique. En conséquence, les propositions éducatives et les programmes relatifs à des enjeux de travail manquent complètement de dimension critique » (p. 9).

Une autre critique fondamentale faite à l'éducation traditionnelle réside dans la dénonciation des dualismes qui font force de loi dans les savoirs traditionnels. La vérité scientifique est perçue comme incontestable, objective, et les savoirs sortant de ces normes rendent donc sceptique le monde scientifique comme les publics étudiants. On demande en effet à ces derniers de juger les connaissances comme justes ou fausses, bonnes ou mauvaises, objectives ou subjectives. La pédagogie féministe propose une épistémologie « positiviste » afin de réduire ces dichotomies, comme : homme fort / femme faible, associées à l'oppression des femmes. La vérité est relativisée en fonction du point de vue de celui qui l'émet et la connaissance doit faire état des systèmes de hiérarchie et de domination (Markowitz, 2005).

Nous allons maintenant faire état de différentes orientations scientifiques qui permettent d'envisager la question du genre en fonction de centres d'intérêt complémentaires et parfois antagonistes. Des recherches ont approfondi la question du rapport au savoir, d'autres ont soulevé l'importance d'une posture

pédagogique féministe dont certaines ont mis en évidence la nécessité de travailler les liens entre genre et race, et entre genre et classe sociale.

2.2. Le rapport au savoir et le genre

A notre connaissance, le rapport au savoir des hommes et les différences du rapport au savoir entre femmes et hommes n'ont pas fait l'objet de recherches approfondies. Par contre, cette question a été largement traitée en ce qui concerne les femmes, à partir des éléments de discrimination dont elles sont victimes et de l'inadaptation des structures éducatives à leurs apprentissages. En francophonie, Mosconi (1994), avec des recherches dans le champ du scolaire et de la formation professionnelle initiale, nous donne des pistes de réflexion pour la formation des adultes. Le sexisme de la psychanalyse freudienne pour la compréhension de la construction de l'identité sexuée, les rapports de pouvoir institutionnels et la division sexuelle des savoirs sont autant d'éléments qui justifient en effet la nécessité de s'intéresser au rapport au savoir des femmes adultes.

Selon Darcy de Olivera (1989), disciple de Freire : « Cette valeur attribuée au savoir en tant que facteur d'élargissement des options de vie et cet espoir d'apprendre à s'en approprier, qui expliquent la présence de femmes sur les lieux de formation, se heurtent toutefois à la méfiance qu'elles témoignent envers l'activité intellectuelle et au sentiment d'insécurité qu'elles éprouvent face à une approche théorique, abstraite, réflexive. » (p. 149). Pour elle, les femmes opposent facilement le vécu à la théorie, privilégient l'interaction par rapport à la raison et s'appuient sur leur expérience sociale et affective à contre-courant du rationalisme institutionnel.

Pour Marry (2004), les jeunes femmes s'engageant dans des filières et des carrières d'ingénieures sont héritières de leur mère : « Des représentations sexuées perdurent en dépit des transformations des conditions d'apprentissage de savoirs et d'exercice des métiers. Les oppositions [...] continuent à forger des imaginaires et à tracer des frontières séparant les sexes, perpétuant la domination masculine » (p. 249). Ce constat est confirmé, y compris dans d'autres pays, par des travaux relatifs aux causes de sous-représentation des femmes dans les emplois et statuts à responsabilités dans les filières et métiers scientifiques et techniques (Phipps, 2008).

Dans le monde anglophone, la notion d'apprentissage des femmes ou *women's learning* doit beaucoup aux travaux de Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986) qui ont mis en évidence une typologie des apprentissages réalisés par des femmes en formation. En partant du postulat selon lequel la conception du savoir et de la vérité a été forgée à travers l'histoire par une culture domi-

nante masculine, elles ont interviewé des femmes en formation, impliquées majoritairement dans des programmes universitaires, et d'autres dans des centres de soutien à la famille, sur leurs expériences et leur rapport aux autres. Ces chercheuses ont mis en évidence cinq catégories épistémologiques du rapport au savoir des femmes :

- le silence : les femmes sont sans voix, sans réflexion et sujettes à l'autorité extérieure ;
- le savoir reçu : les femmes sont capables de recevoir et de reproduire ;
- le savoir subjectif : la vérité et la connaissance sont conçues comme personnelles, privées et implicites ;
- le savoir procédural : les femmes sont investies dans l'apprentissage du savoir objectif en vue de l'acquisition de savoirs qui impliquent communication avec les autres ;
- le savoir construit : les femmes expérimentent elles-mêmes leur construction de savoirs en donnant de la valeur aux stratégies objectives et subjectives pour s'approprier ces savoirs.

Elles en concluent l'importance d'une formation permettant la connexion ou *connected teaching*, c'est-à-dire qui implique pour les formateurs et formatrices de se remettre en question et d'interroger leurs certitudes et, pour le déroulement des dispositifs, de laisser de la place pour l'expression des participantes en vue de leur développement. Ce modèle théorique a inspiré de nombreuses recherches et offre des assises pour des pratiques de pédagogie féministe. Elle a été néanmoins largement critiquée aux Etats-Unis puisque élaborée uniquement à partir d'une population de femmes blanches et de classe moyenne.

Les questions relatives au silence et à l'accès à la parole en formation ont été reconnues comme étant centrales par de nombreuses chercheuses aux Etats-Unis. Récemment, Ruth-Sahd et Tisdell (2007) ont montré de quelle manière les jeunes infirmières en formation utilisent leur intuition dans leur travail. La confiance ressentie par les collègues, la complicité avec des patients constituent des éléments qui favorisent l'appel à l'intuition. Pour ces auteures, la pédagogie des adultes devrait accorder de l'importance à ces dimensions et modéliser le « savoir d'intuition » à partir d'échanges sur les pratiques des participants.

La socialisation des femmes reste souvent associée à chaleur et attention et, en fonction du principe d'exclusion dont elles sont victimes, de nombreuses chercheuses estiment que les femmes doivent être prises en compte en formation en fonction de leurs spécificités. Par contre, English (2006), tout en recon-

naissant l'avancée des recherches en matière de visibilité des apprentissages des femmes, s'est insurgée contre des positions prônant une pédagogie féministe basée sur la spécificité des femmes en tant qu'apprenantes, en tant qu'associées à l'attention aux autres et au manque d'assurance en soi de manière stéréotypée. Pour elle, l'identité est complexe, changeante, non unifiée et ne justifie pas la codification de pratiques pour aucun groupe spécifique. En reprenant les principes de Foucault sur le pouvoir, elle montre comment certaines pratiques pédagogiques féministes peuvent provoquer le contraire de ce qu'elles veulent, comme les cercles d'apprentissage sensés libérer la parole qui n'évitent pas que les apprenantes se sentent observées, résistent à ce qui leur est proposé ou soient angoissées par rapport à l'apprentissage. En rappelant que toutes les femmes ne vont pas en formation pour se socialiser, partager des émotions ou construire un réseau, mais pour écouter la formatrice ou le formateur, elle insiste sur le fait que la verbalisation des apprenantes reste indispensable. L'essentiel pour les formatrices et les formateurs reste alors la souplesse, l'ouverture, les capacités d'innovation et le fait d'accepter les incertitudes et les doutes en tant que co-constructeurs de savoir.

2.3. La pédagogie féministe

Pour la pédagogie féministe nord américaine, il s'agit de repenser la libération, la résistance à l'oppression et la constitution du savoir du point de vue des femmes, en fonction des constructions sociales genrées qui déterminent de manière distincte les rôles des hommes et des femmes (Luke, Gore, 1992). Pour d'autres chercheuses, la pédagogie critique est animée par la vision d'une justice sociale, basée sur la reconnaissance de l'oppression dans le cadre des conditions matérielles d'existence et de conscience des gens, comme l'a montré Freire et le propose également la pédagogie féministe (Weiler, 1991, p. 450), du fait que les personnes sont « sujets et acteurs de l'histoire ».

Un aperçu des principes de la pédagogie féministe, réalisé par Hayes (1989), permet d'en repérer les grandes lignes. Pour elle, « la pédagogie féministe repose sur deux hypothèses de base : celle selon laquelle tous les besoins éducatifs des femmes ne se retrouvent pas de manière efficace au sein des modèles traditionnels d'éducation et celle selon laquelle l'éducation doit constituer un moyen pour le développement individuel et le changement social afin de rencontrer ces besoins » (p. 56). Elle décrit la pédagogie féministe en fonction des éléments de collaboration dans la formation et l'apprentissage (avec des objectifs de groupe), des styles de communication coopératifs (avec l'usage de questions), une approche holistique (en laissant place aux apprentissages affectifs issus des groupes de conscience), des stratégies pour l'émergence de théories, comme le suggère Bunch (1983), et des projets d'action (selon les principes

de Freire). Précisons ici que pour Bunch, l'élaboration de théories dans le cadre de la formation implique le passage par différentes étapes. Il s'agit de la description d'une situation à l'appui de l'expérience des participant-e-s, du dialogue pour la compréhension de la situation avec l'intégration de paramètres économiques, politiques, sociologiques, écologiques et autres, du développement d'objectifs pour entrevoir des alternatives et enfin de l'élaboration de stratégies pour déboucher sur un changement.

Onze ans plus tard, Hayes et Flannery (2000) reprennent, comme nous l'avons vu plus haut, un certain nombre de points énoncés en 1989 et les enrichissent des nombreux apports des années 1990. Cet ouvrage constitue sans doute le point d'orgue d'une vague d'un courant de pensée féministe du vingtième siècle en pédagogie des adultes. A la même époque, au Québec, c'est Solar (1998), en s'appuyant sur ses recherches et sur la littérature nord américaine, qui schématise (p. 42), par la métaphore d'une fleur pédagogique et d'une toile de l'équité, les points essentiels de la pédagogie féministe en fonction de quatre axes : silence/parole, omission/mémoire, passivité/participation active, impuissance/prise de pouvoir.

Aujourd'hui, English (2006), comme nombre de chercheuses féministes, nous dit encore que le genre, afin de ne pas être marginalisé, doit être travaillé en combinaison avec d'autres catégories d'analyse comme les appartenances raciales et les classes sociales. On rencontre aussi des propos issus de la recherche étasunienne en éducation des adultes qui accordent actuellement une place nouvelle à d'autres conceptions des apprentissages, inspirées ou relatives à des traditions culturelles ou religieuses non occidentales (Merriam, 2007). L'évolution des contenus des recherches sur le genre confirme donc bien ce que nous avons annoncé de manière plus globale concernant les évolutions des études genre au sein des institutions universitaires.

Le black feminism et la pédagogie

Les chercheuses féministes afro-américaines ont joué et jouent encore un rôle extrêmement important pour les évolutions conceptuelles en éducation des adultes, surtout aux États-Unis. Hooks (1989, 1994) est sans aucun doute une des têtes de file de ces positions qui remettent en question des modèles, y compris critique, d'intellectuel-le-s de race blanche. Pour elle, la formation permet un combat idéologique et cela, par petits groupes, pour échanger et analyser de manière critique des expériences personnelles. Des petits groupes permettent plus facilement le partage et limitent aussi la domination de *white academic feminists*. Elle prône l'innovation de méthodes et de stratégies pédagogiques, fidèle

aux objectifs de *transformative learning*. Elle s'insurge contre un féminisme anti-mâle en argumentant le fait qu'il évince les femmes non-blanches, pauvres et de classes populaires qui ont plus en commun avec les hommes de leur milieu qu'avec des femmes bourgeoises blanches. Enfin, elle dénonce la prétention des écrits académiques, y compris féministes, et affirme que ce n'est qu'avec un langage simple et accessible qu'un dialogue critique peut s'engager pour l'élaboration d'un savoir partagé.

Avant Hooks qui en quelque sorte « racialise » le courant de *transformative learning* et se centre sur les questions éducatives, des féministes afro-américaines avaient posé les jalons d'une critique en menant des combats pour la transformation de la société, comme Brookfield (2003) le rappelle en se référant aux écrits et aux conférences d'Angela Davis et d'Audrey Lorde.

Mais l'origine de la pensée afro-américaine en éducation des adultes vient aussi, comme le dit Johnson-Bailey (2006), des écrits d'esclavage et de la lutte anti raciale menée par des leaders noirs. Ce sont les apprentissages sur la race, la différence et le pouvoir qui ont amené ces chercheuses à travailler avec des adultes en fonction des principes d'acceptation des autres, de partage du pouvoir et de progression intellectuelle. C'est la marginalité qui donne les moyens de définir et de pratiquer une formation basée sur le dialogue. L'expérience personnelle y est exprimée et travaillée afin d'en identifier les dimensions sociopolitiques. Les apprenant-e-s sont incité-e-s à écouter, s'exprimer, se respecter et ce, en toute réciprocité avec la formatrice. Il est suggéré aux formateurs et enseignants de réfléchir à leur manière de travailler et à ce qu'ils pourraient transformer avant de vouloir faire travailler les apprenants sur la transformation, en défendant certaines valeurs qu'ils ne mettent pas en pratique.

Fidèles à leurs principes, ces chercheuses féministes afro-américaines proposent des scénarios pédagogiques aux formateurs d'adultes (Lee ; Johnson-Bailey, 2004). Elles suggèrent le questionnement des étudiant-e-s sur leur comportement et leurs stéréotypes, des débriefings collectifs suite à une intervention, l'usage des supports technologiques pour minimiser les réactions sexistes et racistes, l'affirmation de son autorité et de sa différence (de couleur, de sexe) et le choix de matériaux culturels diversifiés. Elles sont extrêmement prudentes par rapport aux moyens de rassurer, de bien s'occuper des étudiant-e-s comme le suggère la pédagogie féministe issue de chercheuses blanches, avec l'argument historique selon lequel les femmes afro-américaines n'ont cessé de prendre soin des privilégié-e-s et doivent faire preuve d'une certaine autorité tout en respectant la parole des étudiant-e-s.

La pensée critique féministe dialogue parfois avec la philosophie critique comme en témoigne encore Johnson-Bailey (2008) qui, dans son enseignement universitaire, dit les assembler et les confronter pour, dans les deux cas, trouver la vérité ou la démentir. Elle amène ainsi ses étudiant-e-s, sans cacher ses propres incertitudes, à développer un sens de la pensée critique centré davantage sur l'humilité et l'empathie que sur des compétences particulières. Elle leur demande de lire *as if* - « comme si » (p. 96) - ils étaient féministes ou « comme si » ils étaient Platon, tout en assimilant sa démarche à un jeu plus qu'à une croisade, avec l'objectif de les aider à donner sens à la critique dans leurs projets.

La pédagogie féministe en Grande-Bretagne

En Grande Bretagne, des chercheuses travaillant sur les questions relatives au genre en éducation des adultes (Thompson, 1997 ; Ryan, 2001 ; Barr, 1999 ; Leathwood ; Francis, 2006) prennent des positions radicales et dénoncent beaucoup plus fermement que les chercheuses blanches américaines les faiblesses et les problèmes rencontrés. Si les chercheuses afro-américaines permettent de réelles avancées sur la compréhension de la combinaison entre genre et race en formation, les chercheuses anglaises sont celles qui ont le plus travaillé l'articulation entre genre et classe sociale.

Par exemple, pour Thompson, l'éducation des adultes ignore les femmes et les discriminations qu'elles subissent, ou alors elle les considère comme des « victimes apathiques à plaindre » (p. 76). Au-delà de la création de structures non mixtes (dont le centre d'éducation des femmes de Southampton auquel elle se réfère) et de la qualité des relations entre formateurs et formé-e-s, elle pense qu'une masse critique peut concourir à remanier les liens entre théories et pratiques. Selon elle, cela permettrait à l'éducation des adultes d'aboutir à des savoirs utiles et de sortir d'un élitisme pour réfléchir à des changements appropriés aux enjeux de la société. Pour Ryan, il s'agit pour les formatrices « de prendre une posture politique, d'accompagner les femmes dans leurs résistances » (p. 120), de parler du pouvoir et de travailler concrètement sur le changement.

Ce rapide état des lieux devrait aider à saisir l'influence d'auteurs ayant pris une posture critique face à l'éducation, ainsi qu'à prendre connaissance de travaux menés en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne qui se différencient par leurs positions épistémologiques et politiques. Nous choisisons de conclure cette partie avec la définition de Lee et Johnson-Bailey (2004), pour lesquelles la pédagogie féministe est à prendre comme « une méthode d'enseignement et

d'apprentissage qui emploie un cadre politique incluant une prise de conscience, l'activisme et un environnement attentif et sécurisant. De manière implicite dans cette manière d'enseigner, il y a une compréhension de l'universalité de l'oppression de genre et une critique de la rationalité occidentale, des théories centrées sur le masculin et des relations inégalitaires en matière de pouvoir social. » (p. 57).

3. Postures et options méthodologiques

Avant de nous intéresser aux contenus même des recherches sur le genre en éducation des adultes, nous allons examiner dans cette partie quelles sont les approches méthodologiques adoptées, en montrant en quoi elles permettent d'éclairer la question. Les travaux réalisés dans le champ du scolaire constituent une source évidente de réflexion pour l'éducation des adultes, les recherches quantitatives permettent d'amener des preuves quant aux inégalités et des recherches faisant appel aux discours des apprenant-e-s permettent d'affiner la question des apprentissages.

3.1. Les leçons de l'école

Les inégalités d'accès à la formation continue, les stéréotypes, le rapport au savoir, la mixité et le rapport aux contenus disciplinaires en formation d'adultes sont, comme nous allons le voir plus bas, des préoccupations scientifiques clairement identifiables, largement questionnées et traitées dans le champ scolaire. En effet, les ouvrages sur le genre à l'école se sont multipliés, y compris en francophonie, lors de ces dernières décennies et leurs apports pour la formation des adultes seront ici ramenés à l'essentiel.

L'ouvrage de Belotti (1976) traduit de l'italien a sans doute été un déclencheur de nombreuses recherches portant sur les filles et les garçons à l'école. Elle insistait sur la construction identitaire genrée, sur les stéréotypes dans les livres et les jeux, et sur le traitement différencié des filles et des garçons à l'école primaire. A l'époque, ses écrits avaient séduit les intellectuelles féministes et déstabilisé les professionnels et chercheurs en éducation.

Dans les années 1990, on trouve les travaux devenus références sur les inégalités entre filles et garçons à l'école (Baudelot-Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990), sur les stéréotypes à l'école (Bouchard ; Saint-Amant, 1996), sur les divisions sexuelles face au savoir (Mosconi, 1994) ou encore sur la mixité à l'école (Zaidman, 1996 ; Chaponnière, 2006).

Depuis les années 2000, on peut percevoir la multiplication de travaux sur certaines questions ou paradoxes soulevés précédemment et portant sur des

objets relatifs à des champs didactiques, comme le rapport genré aux apprentissages de l'informatique (Collet, 2006), au sport (Saint-Martin ; Terret, 2005) ou la masculinité en mathématiques (Mendick, 2006). Tous ces travaux peuvent être lus en pensant au transfert qui peut en être fait dans le champ de la formation d'adultes, tant pour les questions qu'ils posent que pour les constats qui y sont faits.

A la frontière entre le monde de la formation initiale et celui de la formation continue, on trouve celui de l'orientation. La question de l'orientation scolaire, des choix de filières par les filles et les garçons, et son implication en matière d'emplois reste non résolue. Au-delà des données chiffrées qui prouvent cette division sexuée dans les pays occidentaux, un ensemble de recherches tentent depuis des années d'en saisir les mécanismes, tant sur le plan identitaire que sur le plan institutionnel (Duru, 1991 ; Vouillot , Marro, 2002 ; Vouillot, 2007). D'autres en discutent les conséquences sur le marché du travail, comme Gadrey (2005).

Ces questions d'orientation scolaire ont probablement participé au développement de structures et dispositifs destinés à aider des femmes adultes dans leurs projets de formation et d'emploi. « Retravailler », née en 1972, est sans aucun doute une structure qui a servi de modèle tout au moins en France (Crézé, 2000). A une époque où le marché du travail avait besoin de main d'œuvre féminine et où la législation sur la formation continue en était à ses débuts, elle a largement participé à une nouvelle conception des apprentissages pour les femmes. Les phases d'écoute et d'accès à la parole comme éléments de resocialisation, la réactivation des aptitudes, l'auto-évaluation des acquis antérieurs, l'exploration des goûts et aspirations, l'auto-orientation, la constitution d'un dossier de recherche d'emploi (Sullerot, 1996) sont autant d'éléments que l'on retrouve aujourd'hui dans les principes et les pratiques de bilan et de validation des acquis.

En Angleterre, Arnot (2006) s'est aussi intéressée aux différentes approches éducatives, parfois contradictoires, pour promouvoir l'égalité ou la différence. En s'appuyant sur les positions de Fraser (2005) sur la redistribution (socio-économique) et la reconnaissance (socioculturelle et symbolique), elle questionne les choix des institutions éducatives. D'une certaine façon, ses écrits reprennent, pour le champ de l'éducation, les débats sur la différenciation contre l'égalité, pour en conclure que seule une approche qui sort de la dualité et qui s'appuie sur les principes de la pédagogie critique de la différence, visant l'inclusion et la participation, permet d'envisager une école démocratique en faveur des deux sexes.

3.2. Recherches quantitatives et leurs effets

En France, suite à la loi sur la formation continue de 1971, le Centre d'information féminin et le Centre Inffo ont publié un guide (Lesterlin, 1978) sur la formation continue destinée aux femmes afin qu'elles puissent connaître les mesures légales et mieux y accéder. Ce guide a été édité suite au constat de moindre fréquentation de la formation par les femmes que par les hommes. Depuis, le Centre Inffo fait régulièrement et ponctuellement le point sur ces chiffres qui continuent à prouver les inégalités entre femmes et hommes face à la formation.

On a pu constater celles-ci, en particulier face à la formation continue depuis longtemps à travers les chiffres, et nous renvoyons ici les lectrices et lecteurs aux publications des organismes officiels notamment chargés de recension et d'études au niveau national comme l'Insee pour la France, l'OFS pour la Suisse, la Commission des communautés européennes, l'OCDE pour l'Europe et Statistique Canada pour le Canada ainsi que l'Unesco, l'OIE et l'OIT à l'échelle mondiale. La participation de femmes à la formation des adultes est interrogée par les autorités publiques dans nombre de pays. Grâce à ces recherches statistiques, on retrouve systématiquement les mêmes facteurs de freins à l'engagement des femmes. Le coût de la formation, les responsabilités familiales et les problèmes de garde des enfants, le manque de soutien des employeurs reviennent inexorablement (Doray, Bélanger, Levesque, 2004 ; Ollagnier, 2008).

Une étude comparative (Fournier, Béret, Doray, Bélanger, 2009) montre qu'en France et au Canada la situation reste parallèle. Avec des précautions méthodologiques (différences dans la nature et la catégorisation des données des enquêtes statistiques nationales), les auteurs confirment, avec un accès globalement moindre à la formation continue en France qu'au Canada, que les femmes sont de plus en plus amenées à s'engager en formation continue pour des raisons professionnelles. Les questions relatives à la pénalisation du temps partiel, aux difficultés d'articulation des temps sociaux et aux niveaux de qualification restent les premiers déterminants d'obstacles que rencontrent les femmes pour aller se former.

Les projets européens permettent la mobilisation et la coopération d'équipes de recherche de différents pays, souvent soucieux d'établir une situation à partir de données quantitatives, comme dans le cas des projets NOW et Grundtvig explicitement financés pour des travaux en partenariat sur le genre. Notre participation à l'un de ces projets sur la formation des femmes en milieu rural (Pour, 1998) puis à un autre sur la perspective genre et les pratiques de formation des adultes (Grep, 2006) nous ont prouvé que, même si les contextes locaux et

nationaux ont leurs spécificités, la nature des problèmes reste la même, de l'Espagne à l'Islande et de la France à l'Allemagne. Les données recueillies et les débats sur les réalités locales mettent clairement en évidence les inégalités entre hommes et femmes face à la formation, et aussi la nécessité de multiplier des dispositifs adaptés aux publics de femmes et qui n'ignorent pas, ni dans leurs contenus, ni par leurs stratégies pédagogiques, la question du genre.

On peut encore citer, à titre d'exemple de collaboration, le travail réalisé pour l'élaboration d'un guide pour l'élimination des stéréotypes de sexe au niveau du travail et au sein des organisations syndicales, basé sur un questionnaire diffusé dans plusieurs pays européens et dont les résultats permettent la formulation de recommandations concernant l'égalité des femmes et des hommes face à la formation dans l'entreprise (UGT, 2006).

Si ces informations chiffrées et les analyses qui en sont faites restent indispensables, elles permettent des constats, l'énonciation de recommandations, mais sont loin de suffire pour que la situation se modifie, comme le laisse supposer le ton d'un rapport récent de la Commission des communautés européennes : « L'approche de la formation permanente, du développement professionnel et de l'orientation professionnelle devrait être exempte de tous stéréotypes. Les professionnels de la formation et de l'orientation devraient être sensibilisés à la question. » (CCE, 2008, p. 9). Mais comment passer de l'injonction à des changements concrets ? C'est par une analyse fine des mécanismes de gestion et d'organisation de la formation et aussi un passage par des recherches qualitatives sur le rapport des femmes et des hommes à la formation que des perspectives de changements sont à entrevoir.

3.3. Le genre exploré à la loupe du qualitatif

En Europe, le courant du *transformative learning*, des histoires de vie et de la biographie éducative a entrouvert la porte aux questions sur le genre en formation d'adultes comme nous l'avons vu plus haut. Une partie des travaux des universitaires investi-e-s dans le réseau *Gender and Adult Education* d'Esrea (European Society for Research in Education of Adults) que nous avons coordonné depuis sa création en 1998 en sont le témoignage. Deux ouvrages collectifs (Dybbroe, Ollagnier Eds., 2003 ; Ostrouch, Ollagnier Eds., 2008) permettent de saisir ces orientations dans différents pays, de la Grèce à la Suède, de la Grande-Bretagne à la Finlande. L'observation de dispositifs de formation, des entretiens approfondis et des récits biographiques constitue l'essentiel des méthodologies adoptées. Le cadre méthodologique et les modalités de relations entre chercheuses et interviewées ont été longuement discutés. Ils ont permis l'approfondissement de questions relatives au rapport

au savoir, à l'intimité en formation, au silence, à la transformation par les apprentissages ou encore à la socialisation dans des contextes informels, de formations mixtes, de dispositifs d'accueil en formation, mais aussi de formation en entreprise.

Pour chaque rencontre, ce réseau a tenté d'attirer des chercheurs hommes et aussi d'introduire les questions du masculin en formation. Un seul membre du réseau a fait part de travaux sur les hommes, la masculinité et les apprentissages (West, 2001). Il a montré, à partir de récits biographiques, comment des hommes, notamment des médecins anglais, par des formations les entraînant à devenir compétents et sûrs d'eux, dans un esprit de virilité compétitive, nient leurs angoisses, cachent leurs doutes et peuvent en souffrir. Il dénonce donc les systèmes de formation qui ne laissent aucune place aux aspects émotionnels et subjectifs du métier. À l'inverse, Merrill (1999) a montré, en s'appuyant sur des récits biographiques pour ses recherches, comment des femmes de milieux populaires qui entrent en formation universitaire font appel à leurs savoirs informels antérieurs et au système éducatif pour arriver à prendre confiance en elles et pour oser s'engager dans des apprentissages jusqu'ici perçus comme inaccessibles.

La pédagogie féministe nord-américaine insiste sur l'accès à la parole et, pour des chercheuses, les récits autobiographiques permettent d'introduire des modalités d'échanges en groupe, d'entrer en relation et d'accéder ainsi à une compréhension mutuelle en créant un espace de dialogue dans lequel de nouvelles voies individuelles et collectives peuvent être entendues (Brooks, 2000). Le récit devient alors le lien privilégié entre l'individuel et le social, avec le potentiel d'établir des relations entre des compétences relationnelles et émotionnelles issues d'une histoire personnelle avec des compétences rationnelles en construction pour déboucher sur des projets de vie et des actions.

Des pratiques nouvelles soucieuses d'intégrer la problématique du genre dans leur démarche, comme dans le cas des bilans de compétence, commencent à être analysées. Par exemple, en Suisse, d'après Sautebin (2007) : « Potentiellement, les liens peuvent s'établir pour développer le pouvoir d'agir au niveau des relations de genre ». (p. 274). Pour elle, cette démarche passe par la prise de conscience identitaire de genre et des valeurs intégrées, la visibilité et l'explicitation des rapports d'inégalité et la revalorisation de compétences sous-estimées, l'objectif de transformation de rapports estimés injustes. Le travail sur les récits biographiques en groupe permet une écoute, le repérage des différences et des similitudes. La non mixité, choisie ou de fait (par absence d'hommes), permet davantage l'accès à la parole, le sentiment d'appartenance commune au groupe féminin et à ses déterminismes sociaux.

Des publics ont été également sollicités pour participer à des recherches de type ethnographique, comme celle de Skilton-Sylvester (2002) qui a mené pendant trois ans des observations et des entretiens pour mieux comprendre les apprentissages de femmes cambodgiennes à Philadelphie. Elle a particulièrement étudié la manière dont les identités de mère, d'épouse ou de membre d'une famille unie en exil ont une influence sur la participation de ces femmes à la formation.

A la frontière de l'éducation des adultes et de la linguistique, l'étude des interactions en situation d'apprentissage, faite à partir d'une analyse fine d'enregistrements, commence à soulever des questions extrêmement précieuses pour la compréhension des liens entre genre et apprentissages. Par exemple, Saint-Georges (2008) met en évidence la manière dont les échanges verbaux sont genrés et sexistes par l'analyse du contexte d'une femme se formant en maçonnerie.

En ce qui concerne l'analyse des productions écrites, nous pouvons prendre l'exemple d'un contexte universitaire australien, dans lequel, afin de faciliter l'insertion académique de femmes en milieu rural, des ateliers d'écriture orientés sur des récits d'apprentissage sous forme poétique ont été proposés. L'analyse qui en a été faite (Evelyn, 2004) montre, d'une part, que les contenus des écrits ont été extrêmement riches en ce qui concerne la formalisation des apprentissages expérientiels et que, d'autre part, les participantes ont dit avoir dédramatisé leur rapport à l'écrit, ont su partager et oser s'exprimer.

Cette rapide esquisse de méthodologies quantitatives et qualitatives, utilisées dans le cadre de recherches sur le genre en formation d'adultes, devrait permettre d'en saisir la complémentarité, la pertinence scientifique respective et aussi l'utilité sociale. Elles donnent également une première idée de la diversité des domaines dans lesquels la question du genre peut être traitée en éducation des adultes, ce que nous allons aborder maintenant de manière plus systématique.

4. Les champs étudiés

Après avoir examiné les positions épistémologiques ainsi que des options méthodologiques correspondantes pour la question du genre en formation d'adultes, cette dernière partie tient à leur donner vie et sens en fonction de questions de société pour lesquelles l'ensemble des recherches en éducation des adultes tente de trouver des réponses.

En 2006, English a répondu à une commande du Conseil Canadien de l'Apprentissage avec comme objectifs de trouver les sources canadiennes anglophones sur le genre en éducation des adultes. Elle avait retenu cinq thèmes : l'éducation des adultes et les théories féministes, qui recourent en grande partie certains de nos propos et références précédents, les femmes immigrantes, la formation sur le lieu de travail, les technologies et l'éducation à distance, et enfin l'identité sexuée que nous avons rapidement abordée en préambule. Pour notre part, nous allons organiser nos réflexions en fonction de thèmes qui nous paraissent prioritaires dans la recherche en formation des adultes en francophonie aujourd'hui et pour lesquels les questions relatives au genre sont particulièrement pertinentes. Il s'agit de l'accès à la formation, des apprentissages informels, de la formation professionnelle continue, de la formation de publics spécifiques et de la formation dans les universités.

4.1. L'accès à la formation

Au-delà des données chiffrées et de leur analyse dans les pays occidentaux qui montrent les inégalités d'accès à la formation continue et qui en analysent les mécanismes (Solar, 2005), c'est dans les pays en voie de développement que cette question de l'accès des femmes à la formation est cruciale et parfois même vitale. Notre choix est donc ici de donner une priorité à des recherches menées dans ces pays, qui peuvent nous apprendre beaucoup pour nos pratiques occidentales et font écho à certaines de nos situations locales. En effet, dans des états où la grande partie de la population n'est pas, ou peu, scolarisée, des chercheuses ont mis en place, évalué et analysé des dispositifs avec l'objectif d'amener les femmes à une conscientisation et une libération en vue d'une participation active à l'économie locale et à ses enjeux sociaux.

C'est le cas dans plusieurs pays, par exemple en Amérique du Sud, où des programmes féministes de pédagogie environnementale (Viezzer, 1994) visent à transformer les comportements individuels et communautaires vis-à-vis de l'exploitation de la nature.

L'écoféminisme, dont l'une des pionnières en Inde, Shiva (1989), accomplit depuis des années un travail considérable de diffusion de ses principes, est en plein essor dans de nombreux contextes ruraux, avec la double visée de protection de l'environnement et de l'émancipation des femmes en les conduisant à prendre une place face aux enjeux socioéconomiques de leur région et pays. Le principe selon lequel les femmes sont les détentrices d'un savoir relatif aux problèmes de l'environnement constitue la base de tels dispositifs, qui tendent vers la reconnaissance et le développement de ces savoirs tacites. La référence à la vie et aux qualités des plantes, aux cycles des saisons et du sol, permet

l'émergence de projets de gestion des terres en respectant la biodiversité, avec des femmes aux prises avec des problèmes de pauvreté, de faim et de domination patriarcale. Les femmes deviennent ainsi des relais pour un apprentissage communautaire d'une meilleure gestion de l'environnement et en sortent valorisées.

Avec un objectif similaire, une recherche a été menée à Cape Town en Afrique du Sud sur un vaste programme de formation destiné aux femmes sur la construction de maisons individuelles (Ismail, 2003). Dans ce cas, les femmes ont démystifié sans difficulté les compétences relatives aux métiers du bâtiment. Il est à noter que quelques formatrices sont allées suivre une formation sur la construction en Inde. Les participantes et formatrices ont préféré l'entraide plutôt que l'apport d'experts pour déboucher sur des réalisations concrètes et les conjoints ont été sensibilisés au rôle légitime de leurs femmes en matière d'habitation, donc de conception et de construction.

Au Nigeria, des campagnes nationales de promotion de l'alphabétisation, mobilisant des femmes pour plus de la moitié des participants, puis destinées exclusivement aux femmes, avec le soutien des organisations internationales et ONG, se sont succédé et soldées par des échecs. Une des explications de ces échecs (Avoseh, MBM, 1999) réside dans le fait que ces formations n'ont pas été associées à un travail sur le développement local, sur l'injustice, la violence, et n'ont pas osé remettre en question un contexte contrôlé par les hommes. Ces formations ont, selon cette chercheuse, consisté en un jeu entre « femmes de la ville » et politiciens plus qu'en une réponse à de réels besoins communautaires de développement en milieu rural.

A l'inverse, Leve (2006) explique qu'au Népal, un vaste programme d'alphabétisation, qui a mobilisé des milliers de femmes dès les années 1980 (programmes ouverts à toute la population, mais fréquenté à 95 % par des femmes), a été à l'origine de développements de cours de culture générale associés à des objectifs de microcrédits et de gestion en coopératives. Ces cours, à but émancipatoire, ont eu une portée forte dans l'économie et ont amené certaines femmes à réagir et à s'engager dans des réseaux révolutionnaires qui luttaient contre la monarchie.

On trouve également des monographies sur des formations organisées par des ONG dans des pays d'Amérique du Sud, comme au Pérou et en République Dominicaine (Stromquist, 2004) qui montrent clairement que le système formel éducatif ne convient pas aux femmes qui en avaient été exclues pendant leur enfance. En revanche, des programmes qui associent des enjeux politiques d'émancipation des femmes en matière de santé, de gestion et de droit leur

permettent de prendre une place, jusqu'ici inexistante, dans les structures et institutions locales, en vue d'une progression de leur statut économique.

En Occident, la misogynie a été mise en évidence, comme en Nouvelle Zélande (Stalker, 2001), en tant que facteur constituant un obstacle majeur à l'entrée en formation supérieure. Là encore, ce sont les conjoints qui sont les premiers concernés, suivis des formateurs parfois susceptibles de décourager des femmes par leurs attitudes dévalorisantes. Notons que les publications consacrées aux hommes commencent à pointer le jour dans le cadre de questions de notre société occidentale, comme le congé parental des pères, qui semble jouer un rôle positif sur l'accès à la formation de la conjointe (Khayati, 2008).

Les facteurs culturels et religieux peuvent aussi jouer un rôle déterminant pour l'accès de femmes à la formation ainsi qu'à l'emploi. Dans les pays du golfe Arabique, la situation est de plus en plus tendue et rendue difficile pour les femmes. Néanmoins, à Oman, des femmes, autorisées depuis 1970 à aller à l'école, sont aujourd'hui des milliers à être mobilisées dans le système éducatif (Al-Lamky, 2007). Certaines femmes formées occupent des postes de cadres supérieurs, mais elles sont le plus souvent issues d'une famille ouverte aux droits des femmes, ont un conjoint encourageant leur démarche et trouvent un employeur et une équipe de travail acceptant la présence de femmes sur un lieu « public » de travail. Non loin de là, en Israël, des dispositifs sont mis en place afin d'offrir la possibilité à des femmes émigrées éthiopiennes et caucasiennes de se former. Tokatli (2006) y relate également la difficulté de faire accepter à des conjoints l'engagement en formation de leur épouse dont les seuls rôles attendus sont ceux de reproductrice et de ménagère.

Enfin, on se doit de mentionner le travail militant d'équipes engagées en formation de femmes adultes dans les pays pauvres et qui placent beaucoup d'espoir dans l'évolution des systèmes éducatifs. Des enseignantes universitaires le manifestent notamment dans des espaces-temps militants, comme au forum social mondial de Porto Alegre (Eccher, Fernandez ; Pereyra, 2003), en valorisant ces espaces comme « incubateurs d'idées » (p. 82) et en partageant avec des femmes du monde entier le travail qu'elles mènent, comme en Uruguay, avec des programmes de formation pour des femmes en milieu rural.

4.2. Les apprentissages informel

En écho à ces questions d'accès, des écrits permettent de repérer l'importance des apprentissages issus du quotidien. En Inde, des ONG chargées de programmes d'alphabétisation destinés à des femmes en milieu rural ont découvert l'écart entre les représentations que les femmes avaient de certains objets ou situations et les contenus de formation. Par une approche

participative, les équipes de formateurs ont compris que les apprentissages étaient situés et que les progressions ne pourraient se faire qu'en lien avec des problèmes concrets, comme le lien entre la densité et le poids de différentes denrées que les femmes vendent (Street, Rogers, Baker, 2006).

Dans un contexte étasunien d'une structure associative de mères de jeunes enfants, Smith (2002) montre comment un groupe est passé d'apprentissages formels et livresques à un apprentissage collaboratif s'appuyant sur les expériences, réflexions et idées partagées au sein du groupe. Ces femmes ont ainsi appris à avoir confiance en elles en travaillant entre mères et ont proposé des sessions à des professionnel-le-s d'autres structures, afin de montrer comment les apprentissages à partir de partages d'expérience pouvaient renforcer les connaissances de collectifs, mais aussi améliorer le fonctionnement de groupes de travail.

Le secteur de la santé, comme celui de l'éducation, est dévolu de manière stéréotypée aux femmes. En termes d'apprentissages informels, il est bon de rappeler que le rôle de femmes en matière de santé au sein de la sphère domestique, toujours présent malgré les méfiances de la médecine officielle au fil de l'histoire, implique un ensemble d'apprentissages, de transmissions intergénérationnelles, de connaissances et de compétences se révélant souvent fort utiles pour la famille (Cresson, 1995 ; Saillant, 1999).

Dans le champ de la formation à la santé, de nombreuses recherches sont accessibles et la question du genre y est parfois soulevée dans ce secteur d'activité particulièrement féminisé. Concernant les hommes, l'analyse d'une démarche de création d'un « Programme hommes » a été faite avec pour objectif la réduction des risques de contamination par le VIH (Bizot, 2005). On y rencontre des constats parallèles à ceux de West avec une mise en évidence des difficultés des hommes à verbaliser leurs émotions et sentiments.

Des lieux peuvent devenir des espaces privilégiés pour les apprentissages des femmes, par le biais de groupes non mixtes relatifs à différents contextes professionnels ou associatifs comme Cooley (2007) l'a analysé. Par des questionnaires et interviews, elle montre comment des femmes d'âge et d'origine raciale différents, issues de classe sociale moyenne, sont venues dans ces groupes pour des raisons pratiques (entreprise, *mentoring*, formation continue), ont découvert dans ces espaces l'importance de la communauté de femmes et ont pu travailler sur leur identité de manière individuelle et collective. Elles ont ainsi développé une meilleure compréhension de leurs désirs professionnels et personnels par le biais d'une libre expression dans ces groupes.

L'analyse des processus de transmission, dans leurs dimensions genrées et culturelles, peuvent aussi montrer l'utilité de réseaux informels de solidarité, comme Montano et Burstein (2006) avec des institutrices latino-américaines expérimentées et apprenantes qui toutes se revendiquent comme « chicanas » en Californie. Ces femmes, de par leur forte identité collective, font ainsi passer, de manière construite, des valeurs de justice sociale antisexiste et antiraciste, non prévues par les programmes, dans leurs classes et donc dans le *curriculum* des élèves.

L'activité professionnelle constitue également une source d'apprentissages informels, ainsi que de nombreux auteurs en éducation des adultes l'ont montré, par exemple Carré et Charbonnier (2003). Mais ces apprentissages qui, parfois, peuvent être considérés comme vecteurs de développement, sont aussi envisagés comme moyen supplémentaire de pénaliser les femmes dans l'entreprise, comme l'explique Heiskanen (2008) dans le textile en Finlande. Fenwick dans l'industrie de l'habillement au Canada (2008) montre comment, avec des négociations sur les conditions de travail, des compétences de survie et des apprentissages s'élaborent par solidarité entre femmes dans un contexte déshumanisé. Au Japon, Luethge et Byosiè (2006) expliquent que les femmes qualifiées disent acquérir des compétences par des apprentissages informels davantage que les hommes, mais que le statut de ces apprentissages n'est pas reconnu dans l'entreprise. Nous pouvons encore nous référer à Hart (1992) qui explique comment les formations proposées par les entreprises sont un moyen supplémentaire de renforcer rationalité et normalisation, sans laisser place à l'intersubjectivité, ni à l'importance de la gestion de l'articulation des espaces-temps de la vie professionnelle et privée comme vecteur d'acquisition de compétences.

Reste la question de la validation des apprentissages informels avec, dans nos pays, une reconnaissance nouvelle des acquis expérimentiels par le biais des dispositifs de bilan de compétences et de validation des acquis, mais la reconnaissance des apprentissages réalisés par des femmes, relatifs à leur rôle attribué au sein de la sphère privée, est encore loin d'être systématique (Ollagnier, 2009 ; Solar et Bélisle, 2009).

4.3. La formation continue professionnelle Comme les recherches quantitatives nous permettent de le constater, la formation dans ou pour l'entreprise n'est que peu payante pour les femmes. Quel que soit leur niveau de qualification, la reconnaissance salariale liée à l'effort de formation est moindre que pour les hommes. Nous venons de voir que, pour les femmes non qualifiées, les appren-

tissages informels sur le lieu de travail restent souvent le seul espace-temps d'apprentissage accessible. Cette logique dépasse notre cadre socioculturel avec les mêmes constats qui sont faits dans les pays en fort développement économique comme l'Inde. Dans ce pays, les multinationales de l'électronique emploient un taux conséquent de femmes à tous les niveaux de la hiérarchie, proposent des formations surtout aux femmes cadres, mais sans pour autant leur offrir des perspectives salariales et de carrière intéressantes (Chhachhi, 1999).

Dans les entreprises, les femmes sont globalement désavantagées par rapport aux hommes, en termes de salaire, de promotion et de formation. Les modèles de développement de carrière traditionnels restent inadéquats pour des femmes qui progressent surtout en fonction de leurs relations aux autres (Bierema, 2001). Le *curriculum* caché est bien présent dans le contexte professionnel et il produit les mêmes effets qu'à l'école en reproduisant les structures de pouvoir.

A la frontière entre la recherche en formation d'adultes et les théories du management, on trouve aussi des écrits qui critiquent ouvertement des modèles d'organisation dans les entreprises, comme celui de l'organisation apprenante, qui, en fait, sont susceptibles de pénaliser encore davantage les femmes en les mettant en position d'isolement et de dépendance hiérarchique encore plus grande, donc d'exploitation, plutôt que d'émancipation comme le modèle organisationnel le prétend (Mojab, Gorman, 2003).

Au-delà des travaux sur l'accès à la formation professionnelle continue et sur la reconnaissance qui en découle, des recherches ont été réalisées en vue d'analyser des dispositifs spécifiques pour en interroger la pertinence. Par exemple, la constitution de réseaux entre femmes au sein des entreprises (Cross ; Armstrong, 2008) permet une remise en question du pouvoir des « réseaux de vieux garçons » (*old boys' network*) dans les grandes entreprises publiques et privées. Inaccessibles aux femmes, ces réseaux non mixtes sont le plus souvent relatifs à des complicités d'anciens étudiants de grandes écoles (par exemple les classes de gradés de l'armée dans le cas de la Suisse). C'est par un processus d'apprentissage collectif au sein de ces réseaux que les hommes peuvent réussir leur carrière. La constitution de réseaux informels, le plus souvent spontanés, permet à des femmes cadres de comprendre comment d'autres femmes conceptualisent leurs situations de travail, comment elles résolvent des problèmes et comment elles conçoivent et évaluent des solutions. Ces réseaux deviennent ainsi un espace de solidarité, mais aussi un espace d'apprentissage efficace.

En matière de création d'entreprise, la question du genre a également été travaillée. À partir d'une enquête au Canada, Fenwick (2001) met en évidence le décalage entre les logiques managériales attendues par l'économie et les stratégies utilisées par les femmes pour créer leurs entreprises. Elles résistent aux discours sur les « business plans », associés à compétition et prédétermination, et préfèrent inventer des stratégies au fur et à mesure de l'avancée de leurs projets. Le plus souvent, elles ne créent pas une entreprise pour le profit, mais bien davantage pour une meilleure qualité de vie avec des modalités de conciliation entre travail et foyer, en faisant leurs choix en termes d'autonomie et de responsabilité. Ces femmes canadiennes dénoncent la manière dont les médias annoncent les succès de certaines femmes entrepreneurs sur un registre de compétition, tout en mettant en exergue de stéréotypes de féminité. Fenwick demande en conséquence aux structures de formation de proposer d'autres entrées pédagogiques que celles qui restent traditionnelles, basées sur des principes de concurrence et d'excellence, au profit de démarches pédagogiques alternatives. Plutôt que des cours de management, elle suggère un accompagnement individualisé, la déconstruction de l'image des femmes entrepreneurs et des valeurs standard du management, et une ouverture d'espaces permettant de travailler sur les identités en insistant sur des alternatives sociales plus inclusives et intégratives.

4.4. Des publics spécifiques

Sans prétendre à l'exhaustivité et en faisant déjà référence tout au long de nos propos à des contextes divers, nous choisirons ici de revenir sur la question des publics défavorisés et d'évoquer aussi des recherches consacrées à des populations enseignantes et formatrices.

La pédagogie féministe s'est souvent mise au service de publics de femmes défavorisées ou en difficulté. Par exemple, des « recherches action » participatives ont été menées dans le Sud-Ouest américain sur plusieurs années avec des groupes de réflexion centrés sur : femmes, culture générale et handicap (Silver-Paculla, 2004). L'objectif, en référence aux théories de la pédagogie féministe, est d'inciter les responsables de programmes de formation à manifester non pas de la sympathie ou de la pitié, mais de la compréhension pour la et les différences.

Dans un autre cas, ce sont des mères de familles sans domicile et placées en foyer qui ont bénéficié d'une formation en culture générale (Rivera, 2004). Cette étude longitudinale a permis d'identifier pendant cinq ans l'importance des solidarités face aux apprentissages en montrant comment ces femmes s'entraident, non seulement pour la formation elle-même, mais aussi en dehors

avec, par exemple, des échanges de conseils pour les enfants ou l'habillement. Pour ces femmes, l'éducation est perçue comme extrêmement importante et l'une des conséquences de cet engagement solidaire en formation continue leur donne des idées sur la manière d'envisager l'éducation de leurs enfants pour l'avenir.

De nombreuses recherches sont consacrées au public des enseignantes en partie parce qu'il concerne directement une partie des apprenant-e-s et chercheur-e-s au sein des institutions universitaires. La question de la carrière des enseignantes et de leurs difficultés à accéder à des postes de direction est soulevée, tant dans les pays pauvres (Sperandio, Merab Kagoda, 2008) qu'en Amérique du Nord et en Europe (Drake, Owen, 1998 ; Cacouault, 2007).

Se pose aussi la question de sensibilisation et de formation des formateurs d'adultes. Curry-Stevens (2007), à partir des principes de Freire et Mezirow, a mis en évidence, avec des formateurs en entreprise et de milieux associatifs, des étapes d'apprentissage pour une prise de conscience et une transformation de leur manière de percevoir l'oppression. Elle nomme cette démarche : pédagogie des privilégiés, qui passe par un travail sur sa propre oppression. Il s'agit d'analyser la manière dont on est privilégié, donc oppresseur, pour déboucher sur le développement de pratiques de formation d'adultes qui affrontent et maîtrisent les questions de discrimination avec les participants, quels qu'ils soient. L'objectif est donc que les formateurs (privilégiés) deviennent ainsi des activistes militant concrètement dans leur pratique contre les discriminations de genre, mais aussi de classes et raciales.

Les conditions de travail des formatrices d'adultes ont encore été trop peu étudiées, pourtant, comme le montre une recherche québécoise (Messing, Seifert, 2001), le personnel chargé de programmes d'alphabétisation est le plus souvent composé essentiellement de femmes, mal rémunérées, avec des statuts précaires, qui doivent déployer des stratégies complexes pour encourager les étudiant-e-s, tout en souffrant de leur propre situation. « Dans la plupart des cas, les enseignantes réussissent à tracer un sentier délicat entre le laisser-faire et la confrontation... Des étudiants masculins vivent difficilement l'autorité venant d'une femme et plus encore s'ils viennent de pays où ce genre de rapport homme/femme n'existe pas » (p. 155).

Treize femmes ayant eu des activités de formation dans des pays en développement dans différentes régions du monde ont participé à une recherche d'English (2002). L'ailleurs géographique, culturel, religieux a été pour elles source de nombreux apprentissages informels plus ou moins attendus, mais aussi d'apprentissages liés à des incidents. Ces formatrices ont découvert leurs

limites par rapport à leur volonté de vouloir sauver le monde tout en découvrant qu'elles pouvaient jouer un rôle en redonnant espoir à des groupes, notamment par le biais de l'alphabétisation des femmes. Elles ont appris à négocier dans des contextes non routiniers et à établir des relations questionnant leur identité dans l'action, mais aussi pour leurs projets d'avenir.

D'autres publics en formation ont fait l'objet d'écrits relatifs à des recherches focalisées sur le rapport au savoir, la socialisation en formation ou encore les dispositifs de formation. Nous avons repéré des recherches portant sur les femmes retraitées, les femmes en prison, les religieuses ou encore les *bloggers*. En réalisant un ouvrage sur la mémoire du Mouvement de libération des femmes à Genève à partir d'histoires de vie de féministes militantes (Budry, Ollagnier, 1999), nous avons réalisé à quel point le fait de travailler avec un collectif de femmes apporte des éléments de compréhension sur leurs apprentissages individuels, mais aussi sur la dimension collective des apprentissages d'un groupe social donné. L'intérêt à porter à des publics spécifiques, comme à celui de collectifs de femmes, et quel qu'en soit le contexte (professionnel, associatif, de voisinage, d'études), nous semble indispensable pour réaliser des avancées scientifiques dans le champ de la formation d'adultes.

4.5. L'Université à la loupe

La dernière dimension que nous tenons à aborder dans cette note de synthèse est celle relative aux questions de genre dans un contexte spécifique, celui des universités. La littérature y est abondante et les données chiffrées permettent de repérer dans des facultés et des universités de nombreux pays, les différences entre étudiantes et étudiants dans leurs choix des filières, les différences entre enseignants et enseignantes en matière de carrière. Parmi d'autres efforts de visibilité et d'analyse de la situation, nous nous permettons de citer ici un ouvrage collectif (Ollagnier, Solar, 2006) qui témoigne clairement des discriminations et des stéréotypes auxquels les femmes sont confrontées au sein des universités belges, françaises, québécoises et suisses. Nous allons ici faire référence à d'autres écrits qui rejoignent nos propos et nos conclusions en investiguant différents pans de la question.

Pour l'accès à la formation universitaire, le rôle du conjoint est là aussi souvent déterminant. Une étude nord-américaine (Suitor, 1988) a montré que les conjoints de femmes adultes rentrant à l'université avec un niveau d'éducation supérieur encourageaient davantage leur femme à s'engager en formation que les conjoints peu diplômés. En revanche, ces derniers assument bien davantage une aide matérielle à leur épouse, dans l'espoir que la réussite de leur conjointe en formation permettra l'accès à un meilleur niveau de vie pour toute la famille.

Parmi les orientations prises par les recherches sur le genre dans les universités, celle de l'orientation, en écho aux études réalisées dans le monde scolaire, est parfois choisie. Lips (2007) explique, sans aucune connotation féministe, comment les attentes genrées de la société amènent les jeunes étudiantes à ne pas même songer à certains projets de formation et de carrière qui leur paraissent inaccessibles parce que socialement réservés aux hommes. Pour elle, les femmes adultes, qui viennent à l'université après des ruptures affectives, des manques de qualification dans leur emploi ou ayant déjà élevé les enfants, sont plus à même que les jeunes femmes et que les hommes adultes de se remettre en question et d'envisager des pistes éloignées des stéréotypes et permettant de réels changements.

Dans les traces de la pédagogie féministe afro-américaine, dès le début des années 2000, on peut repérer un ensemble d'études relatives à la carrière des femmes afro-américaines dans les universités aux États-Unis. Au-delà de la nécessité d'une forte personnalité comme de grandes compétences scientifiques et relationnelles, les présidentes d'institutions universitaires semblent devoir jouer un rôle explicite dans la mission de favoriser l'accès à l'université aux étudiant-e-s de couleur (Grimes, 2005). Elles deviennent ainsi des modèles de justice sociale et d'accessibilité à des fonctions dirigeantes pour des cadres à la fois noirs et femmes, potentiellement susceptibles d'une double discrimination.

Des collaborations ont été initiées entre des enseignantes d'universités de pays différents pour faciliter les apprentissages à distance des étudiant-e-s sur les questions genre : c'est le cas entre l'Australie et Singapour (Maher, Huang Hoon, 2008), où deux chercheuses ont mobilisé leurs publics sur la manière dont les médias et les espaces publics s'appropriaient des stéréotypes de sexe. Au-delà des nombreux constats d'éléments identiques dans les deux pays et des apprentissages sur les distinctions culturelles, les étudiant-e-s se sont ainsi davantage approprié, que lors d'un enseignement traditionnel, une pensée critique face à ce que l'environnement quotidien propose. Néanmoins, les stéréotypes restent bien ancrés chez les étudiants, comme en témoigne une recherche quantitative en Grèce avec un questionnaire diffusé à 325 étudiants et étudiantes en administration publique à l'université de Macédoine (Mihail, 2006). Les étudiants sont beaucoup plus nombreux que les étudiantes à adhérer à des stéréotypes négatifs en ce qui concerne la place des femmes dans le management.

Le rapport à l'utilisation de l'informatique a aussi été questionné. On en retiendra qu'une génération de filles nées avant les années 1990 partent avec un capital moindre que les garçons en manipulation des outils informatiques, mais que par contre, elles progressent beaucoup plus vite dans les apprentissages

proposés dans des cursus universitaires en informatique, comme c'est le cas à Hong Kong (Lee, 2003). Il montre que, en deux ans, les compétences des jeunes femmes ont explosé sans pour cela dépasser celles des hommes et qu'elles se sont bien davantage engagées que les hommes dans un rôle d'enseignement de l'informatique à d'autres personnes.

En ce qui concerne la formation à distance, relevons le fait que selon certaines chercheuses, elle permet aux femmes une meilleure gestion des temps d'apprentissage insérés dans la vie d'étudiante, de travailleuse, de mère et d'épouse. Mais l'éducation à distance est aussi critiquée, ne servant pas les réels besoins des apprenant-e-s, et considérée comme apolitique et banalisant les enjeux de genre (Gouthro, 2004). Un autre problème réside dans les représentations genrées de la technologie. L'image dominante est masculine et les femmes en sont donc plus ou moins exclues.

Une autre manière féministe originale d'analyser le travail pédagogique universitaire consiste, comme le fait Swan (2007), enseignante en management dans une université anglaise, à interroger les émotions, le plaisir, l'érotisme et la féminité. Après la démonstration de la non-expression du corps chez les intellectuels et dans les enseignements universitaires, elle montre, en écho à d'autres travaux (Lorde, 1984 ; Gallop, 1997), comment les femmes enseignantes peuvent exprimer la passion. En management - discipline dominée par le masculin - donc face à un public d'hommes, elle propose une double attitude : assumer une féminité avec une certaine charge érotique tout en jouant certains aspects de la masculinité en contrôlant, en restant aux commandes des groupes d'apprenants.

Ce type de recherche constitue peut-être les débuts d'une réflexion engagée et permettant de démystifier le rapport au savoir et aux autres dans l'éducation et la formation. Choisir cette référence pour clore cette partie concernant les champs étudiés peut être considéré comme étant une provocation, mais permet de rappeler que le genre a un lien avec le corps et le sexe qui font partie de notre intimité, de nos zones secrètes et interdites. Travailler sur le genre en formation, c'est accepter de ne pas cacher que ces composantes de notre vie conditionnent fortement notre rapport aux autres, aux institutions ainsi que nos postures, nos désirs et nos besoins.

Conclusion

De nombreux défis scientifiques sont à mener dans tous les domaines que nous venons d'évoquer. La dépolitisation du terme « genre » est-elle nécessaire pour que davantage de chercheuses et chercheurs osent s'engager dans un

champ qui reste marginalisé par les autorités scientifiques ? Comment encore mieux démontrer que les femmes ne constituent pas un public spécifique au même titre que les immigrés et les handicapés, mais que le rapport à la vie et aux apprentissages de toutes les personnes du monde entier est quotidiennement déterminé par ces rapports sociaux de sexe ? Comment une posture critique peut-elle avoir droit de cité dans ce qui menace les traditions du masculin ? La transversalité de la prise en compte du genre dans nos différentes recherches en éducation des adultes est-elle suffisante pour en découvrir l'importance ?

Nous l'avons dit, les recherches sur le genre en formation d'adultes sont encore trop peu développées en francophonie et il est donc à souhaiter que de jeunes chercheuses et chercheurs puissent construire et faire reconnaître leur *curriculum* avec des travaux consacrés à toutes ces questions relatives au genre. Par ailleurs, si nous sommes convaincue du bien-fondé des bases et des assises de la pédagogie féministe telle qu'elle a été présentée en partie II, il paraît évident qu'elle nécessite une appropriation spécifique des contextes, des publics et des institutions dont les dispositifs pourraient et devraient s'inspirer, et sans la condamner pour des prises de position trop souvent perçues comme étant radicales. Certaines démarches basées sur ces principes, et pour des publics de femmes, ont été transférées, voire généralisées avec succès dans des programmes destinés à des publics masculins ou mixtes.

Se consacrer aux questions du genre en éducation, c'est aussi reconnaître que les femmes sont encore discriminées dans leurs parcours et leur rapport à la formation d'adultes. Comme nous l'avons montré dans notre dernière partie, les conditions d'accès, les inégalités face à la formation continue professionnelle et au sein des universités restent très problématiques pour de nombreuses femmes dans le monde entier. Le fait de nier ou de banaliser cet état de fait en gardant une vision neutre, soit masculine, de la formation d'adultes constituera toujours un obstacle à l'avancée des recherches et à la mise sur pied de dispositifs adaptés aux besoins des femmes et des hommes. Il est même à espérer que d'ici plusieurs décennies, les recherches consacrées spécifiquement au genre en formation d'adultes n'aient plus lieu d'être parce qu'intégrées de manière systématique à toutes les questions traitées au sein de notre discipline telles que l'accès, le rapport au savoir, l'organisation des dispositifs, les stratégies pédagogiques, ou encore l'évaluation et le transfert des acquis. Mais d'ici là, il reste à continuer de démontrer, par des recherches faisant usage de méthodologies diverses, que la formation des adultes ne peut pas atteindre ses objectifs d'apprentissage, ni défendre des valeurs sociales et économiques de participation et d'engagement individuel et collectif, sans intégrer explicitement des

questions relatives au genre. Nous sommes loin, par cette introduction à des travaux scientifiques des différents continents, d'avoir répondu à toutes ces questions, mais espérons avoir suggéré aux lectrices et lecteurs d'en savoir plus et peut-être d'oser s'engager avec conviction dans ce domaine de réflexion.

Bibliographie

- AL-LAMKY A. (2007). "Feminizing leadership in Arab societies: the perspectives of Omani female leaders". *Women in management Review*, Vol. 22, n° 1. pp. 49-67.
- ANDERSON D.; HAYES C. (1996). *Gender, identity and self esteem: a new look on adult development*. New-York: Springler.
- ARNOT M. (2006). "Gender equality, pedagogy and citizenship: affirmative and transformative approaches in the UK". *Theory and research in education*, 2006; Vol. 4, n° 2. pp. 131-150.
- AVOSEH M. B. (1999). "Literacy, education and the women's question in Nigeria". *Asian journal of women's studies*. Seoul. Dec. 99. Vol. 5, 4. pp. 91-100.
- BAAR J. (1999). *Liberating knowledge: research, feminism and adult education*. Leicester: NIACE.
- BADINTER E. (1986). *L'un est l'autre*. Paris : Odile Jacob.
- BAUDELOT C. ; ESTABLET R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- BAUMELOU F. ; MORA-CANZANI F. (1996). *L'Europe et la formation de femmes*. Paris : Racine.
- 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.
- BELOTTI E. G. (1976). *Du côté des petites filles*. Paris : Ed. des Femmes.
- BELZER A. (2004). "It's not like normal school': the role of prior learning contexts in adult learning." *Adult Education Quarterly*, Vol. 55, n° 1. November. pp. 41-59.
- BENHABIB S.; CORNELL D. (Eds.). (1987). *Feminism as critique*. Mineapolis: University of Minesota Press.
- BIEREMA L. (2001). "Women, Work, and Learning". *New directions for adult and continuing education*, n° 92, Winter 2001. pp. 53-62.

- BIZOT D. (2005). « Comprendre les hommes en formation ». in SOLAR C. (2005). *La formation continue : perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan. p. 155-172.
- BOUCHARD P. ; SAINT-AMANT J.-C. (1996). *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Ed. Remue-ménage.
- BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- BROOKFIELD S. (2003). "The praxis of transformative education : african american feminist conceptualizations". *Journal of transformative Education*, Vol. 1, n° 3, July. pp. 212-226.
- BROOKS A. K. (2000). "Transformation". in HAYES E.; FLANNERY D. (Eds.). (2000). *Women as learners*. San-Francisco: Jossey-Bass. pp. 139-154.
- BUDRY M. ; OLLAGNIER E. (1999). *Mais qu'est-ce qu'elles voulaient? Histoires de vie du MLF à Genève*. Lausanne : Editions d'en Bas.
- BUNCH C.; POLLACK S. (Eds.). (1983). *Learning our way: essays in feminist education*. New-York: Crossing Press.
- BUTLER J. (1999). *Gender trouble*. New-York: Routledge.
- CACOUAULT M. (2007). *Professeures... mais femmes : carrières et vie privées des enseignantes du secondaire*. Paris : La Découverte.
- CARRE P. ; CASPAR P. (Eds.). (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- CARRE P., CHARBONNIER O. (Eds.). (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- CCE (2008). *L'égalité entre les femmes et les hommes*. Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Bruxelles : Commission des Communautés Européennes.
- CHAPONNIERE C. ; CHAPONNIERE M. (2006). *La mixité*. Gollion : In-Folio.
- CHHACHHI A. (1999). "Gender, flexibility, skill and industrial restructuring : the electronics in India". *Gender Technology and Development*, n° 3. pp. 329-369.
- CHODOROW N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley : University of California Press.
- COHEN J.B. (2004). "Late for school : stories of transformation in an adult education program". *Journal of transformative education*, Vol. 2, n° 3, July. pp. 242-253.

- COLLET I. (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe ? hackers : mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- CONNELL R. W. (1995). *Masculinities*. Oxford: Polity Press.
- COOLEY L. (2007). "Outcomes of participation in women's enclaves". *Journal of transformative education*, Vol. 5, n° 4, October. pp. 304-316.
- CRESSON G. (1995). *Le travail domestique de santé*. Paris : L'Harmattan.
- CREZE F. (2000). *Reparticuler travailler, la reinsertion professionnelle des femmes*. Paris: L'Harmattan.
- CROSS C.; AMSTRONG C. (2008). "Understanding the role of networks in collective learning processes". *Advances in developing human resources*, n° 10 (4). pp. 600-613.
- CURRY-STEVENS A. (2007). "New forms of transformative education : pedagogy for the privileged". *Journal of transformative education*, Vol. 5, n° 1, January. pp. 33-58.
- DARCY DE OLIVERA R. (1989). *Le féminin ambigu*. Genève : Le concept Moderne Editions.
- DYBBROE B.; OLLAGNIER E. (Eds.). (2003). *Challenging gender in lifelong learning : european perspectives*. Roskilde: University Press.
- DELPHY C. (2001). *L'ennemi principal : penser le genre*. Paris : Syllepse.
- DORAY P. ; BELANGER P. ; LEVESQUE M. (2004). *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement ?* Note de recherche 7. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- GADREY N. (2005). « Société de la connaissance et qualifications des femmes ». *Education et Société*, n° 15 / 1. p. 105-117.
- GALLOP J. (1997). *Feminist accused of sexual harassment*. Durham: Duke University Press.
- GILLIGAN C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- GOUTHRO P. (2004). "Assessing power issues in Canadian and Jamaican women's experiences in learning via distance in higher education". *Teaching in Higher Education*, n° 19(4). pp. 449-461.
- GREP (2006). *Perspective genre et pratiques de formation des adultes*. Paris : Rapport Socrates Grundtvig.

- GRIMES M. (2005). "Re-constructing the leadership model of social justice for african-american women in education". *Advancing women in leadership*, Fall, pp. 23-35.
- HARRIS I. (1995). *Messages men bear: constructing masculinities*. London: Taylor and Francis.
- HART M. (1992). *Working and educating for life*. London: Routledge.
- HAYES E. (1989). "Insights from women's experiences for teaching and learning". *New directions for continuing education*, n° 43, Fall 1989. pp. 55-66.
- HAYES E. (1992). "The impact of feminism on adult education publications". *International Journal of Lifelong learning*, n° 3. pp. 74-85.
- HAYES E. ; FLANNERY D. (Eds.). (2000). *Women as learners*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- HEISKANEN T. (2008). "Approaching gender issues with action research : collaboration and creation of learning spaces". in OSTROUCH J. ; OLLAGNIER E. (2008) *Researching gender in adult learning*. Frankfort : Peter Lang. pp. 139-160.
- HOOKS B. (1989). *Talking back : thinking feminist, thinking Black*. Boston: South End Press.
- HOOKS B. (1994). *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. New-York: Routledge.
- IRIGARAY L. (1989). *Le temps de la différence*. Paris : Librairie générale française.
- ISMAIL S. (2003). « A poor women's pedagogy". *Women's Studies Quaterly*, Fall 2003, Vol. 31, n° 3 / 4. pp. 94-112.
- JOHNSON-BAILEY J.; ALFRED M. (2006). "Transformational teaching and the practices of black women adult educators". *New directions for adult and continuing education*, n° 109, Spring. pp. 49-59.
- JOSSELSON R. (1987). *Finding herself : pathways to identity development in women*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- KEGAN R. (1982). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- KHAYATI S. (2008). *Le congé parental des pères : un outil de promotion pour la co-parentalité ?* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- KNOWLES M. (Ed.). (1984). *Andragogy in action : applying modern principles of adult learning*. San-Francisco: Jossey-Bass.

- LATHER P. (1991). *Getting smart, feminist research and pedagogy within the postmodern*. New-York: Routledge.
- LEATHWOOD C.; FRANCIS B. (Eds.). (2006). *Gender and lifelong learning: critical feminist engagements*. London: Routledge.
- LEE A. (2003). "Undergraduate students' gender differences in IT skills and attitudes". *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 19. pp. 488-500.
- LEE M.; JOHNSON-BAILEY J. (2004). "Challenges to the classroom authority of women of color". *New directions for adult and continuing education*, n° 102, Summer. pp. 55-64.
- LESTERLIN M-A. (1978). *Les femmes et la formation continue en 100 questions*. Paris : Chotard.
- LEVE L. (2006). "Failed development and rural revolution in Nepal". *South Asian Security Challenges for the New Millennium*. University of Texas, Austin. pp. 127-172.
- LIPS H. (2007). "Gender and possible selves". *New directions for adult and continuing education*, n° 114, Summer. pp. 51-60.
- LORDE A. (1984 – trad. 1999). *Sister outsider*. Genève: Mamamélis.
- LUKE C.; GORE J. (Eds.). (1992). *Feminism and critical pedagogy*. New-York: Routledge.
- MAHER J. M.; HUANG HOON C. (2008). "Gender, space and discourse across borders: talking gender in cyberspace". *Feminist teacher*, Vol. 18, n° 3. pp. 202-215.
- MARIENAU C. (1995). "In their own voices: women learning from their own development". *New directions for adult and continuing education*, n° 65, Spring. pp. 37-44.
- MARKOWITZ L. (2005). "Unmasking moral dichotomies: can feminist pedagogy overcome student resistance ?" *Gender and Education*, Vol. 17, n° 1. pp. 39-55.
- MARRY C. (2004). *Les femmes ingénieures : une révolution respectueuse*. Paris : Belin.
- MENDICK H. (2006). *Masculinities in mathematics*. Maidenhead: Open University Press, Mc Graw-Hill.
- MERRIAM S. (Ed.). (2007). *Non-western perspectives on learning and knowing*. Malabar: Krieger.
- MERRIAM S; CUNNINGHAM P. (Eds.). (1989). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San-Fransisco: Jossey-Bass.

- MERRILL B. (1999). *Gender, change and identity : mature women students in universities*. Adelshot: Ashgate.
- MESSING K. ; SEIFERT A-M. (2001). « “On est là toutes seules” : Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminée dans l’enseignement des adultes ». *Travailler*, n° 7. p. 147-166.
- MEZIROW J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San-Fransisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW J. (Ed.). (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San-Fransisco: Jossey-Bass.
- MIHAIL D. (2006). “Women in management : gender stereotypes and students’ attitudes in Greece”. *Women in management*, Vol. 21, n° 8. pp. 681-689.
- MOJAB S. ; GORMAN R. (2003). “Women and consciousness in the learning organization : emancipation or exploitation ?” *Adult Education Quarterly*, Vol. 53, n° 4. pp. 228-241.
- MONTANO T.; BURSTEIN J. (2006). *Maestras, Mujeres y Mas : creating teacher networks for resistance and voice*. *Journal of latinos and education*, Vol. 5 (3). pp. 169-188.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoir*. Paris : L’Harmattan.
- OAKLEY A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.
- OLLAGNIER E. (2009). *Femmes en formation : tout change, ... et tout reste à faire*. Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l’Education, Université de Genève, n° 123.
- OLLAGNIER E. (2008). L’accessibilité aux dispositifs de formation. in ENLART S. (2008). *Formation : les dispositifs en question*. Paris : Liaisons. p. 71-87.
- OLLAGNIER E. ; SOLAR C. (Eds.). (2006). *Parcours de femmes à l’université : perspectives internationales*. Paris : L’Harmattan.
- OSTROUCH J. ; OLLAGNIER E. (Eds.). (2008). *Researching gender in adult learning*. Frankfort : Peter Lang.
- PARENT F. ; CLOUTIER R. ; MURA R. (1988). « Recherches sur les femmes et éducation formelle au Canada et au Québec publiées dans la période 1975-1986 ». *Recherche féministes*, Vol. 1, n° 1. p. 129-148.
- PARINI L. (2006). *Le système de genre : introduction aux concepts et théories*. Zürich : Seismo.
- PHIPPS A. (2008). *Women in science, engineering and technology*. Stoke on Trent: Trentham.

- POUR (1998). *Femmes en milieu rural : nouvelles activités, nouvelles compétences*, n° 158. Pratiques de formation – Analyses (2002). *De la critique en éducation*, n° 43.
- RIVERA L. (2004). Learning community: popular education and homeless women. *Women's Studies Quarterly*, Spring, Vol. 32, 1 / 2. pp. 196-212.
- ROSS-GORDON J. (1999). "Gender development and gendered adult development". *New directions for adult and continuing education*, n° 84, Winter. pp. 29-37.
- RUTH-SAHD L.; TISDELL E. (2007). "The meaning of use of intuition in novice nurses: a phenomenological study". *Adult Education Quarterly*, Vol. 57, n° 2. pp. 115-140.
- RYAN A. (2001). *Feminist ways of knowing: towards theorising the person for radical adult education*. Leicester: NIACE.
- SAINT GEORGES I. (2008). "She will never be a mason". in OSTROUCH J.; OLLAGNIER E. (2008). *Researching gender in adult learning*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 139-160.
- SAILLANT F. (1999). « Femmes, soins domestiques et espace thérapeutique ». *Anthropologie et Sociétés*, Vol. 23, n° 2. p. 15-39.
- SAINT-MARTIN J. ; TERRET T. (Eds.). (2005). *Sport et genre vol. 3 : Apprentissages du genre et institutions éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- SAUTEBIN M-T. (2007). *Déployer les compétences et pouvoir agir*. Lausanne : Réalités Sociales.
- SHAPIRO S. (2003). "From andragogy to collaborative critical pedagogy : learning for academic, personal, and social empowerment in a distance-learning Ph.D Program". *Journal of transformative education*, April, n° 1. pp. 150-166.
- SHIVA V. (1989). *Staying alive*. London: Zed Books.
- SILVER-PACUILLA H. (2004). "The meanings of literacy : a participatory action research project involving women with disabilities". *Women's Studies Quarterly*, Spring. Vol. 32, 1 / 2. pp. 43-59.
- SKELTON C.; FRANCIS B.; SMULYAN L. (Eds.). (2006). *The Sage handbook of Gender and Education*. London: Sage.
- SKILTON-SYLVESTER E. (2002). "Should I stay or should I go ? Investigating cambodian women's participation and investment in adult education programs". *Adult Education Quarterly*, Vol. 53, n° 1. pp. 9-26.
- SMITH L. (2002). "Using the power of collaborative inquiry: community women learn and lead themselves". *New directions for adult and continuing education*, n° 94, Summer. pp. 22-3.

- SOLAR C. ; BELISLE R. (2009). « La reconnaissance des acquis au Québec : une histoire qui a du genre ». in BELISLE R. ; BOUTINET J.-P. (2009). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis d'expérience. Pour qui? Pour quoi?* Québec : Presses de l'Université Laval. p. 43-70.
- SOLAR C. (Ed.) (2005). *La formation continue : perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan.
- SOLAR C. (1998). « Peindre la pédagogie sur une toile d'équité ». in SOLAR C. (1998). *Pédagogie et Équité*. Montréal : Editions Logiques. p. 25-65.
- SOLAR C. (1995). « Nouvelles tendances en éducation des adultes ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 21 (3). p. 1-32.
- SPERANDIO J. ; MERAB KAGODA A. (2008). “Advancing women into educational leadership in developing countries: the case of Uganda”. *Advancing women in leadership Journal*, n° 27, Spring {journal online : http://advancingwomen.com/awl/awl_wordpress/}.
- STALKER J. (2001). “Misogyny, women, and obstacles to tertiary education: a vile situation”. *Adult Education Quarterly*, n° 51. pp. 288-305.
- STREET B.; ROGERS A.; BAKER D. (2006). “Adult teachers as researchers: ethnographic approaches to numeracy and literacy as social practices in south India”. *Convergence*, Vol. 39, n° 1. pp. 30-44.
- STROMQUIST N. (2004). “The educational nature of feminist action”. in FOLEY G. (2004). *Dimensions of adult learning*. Berkshire: McGraw-Hill. pp. 35-51.
- SUITOR J. (1988). “Husbands’ educational attainment and support for wives’ return to school”. *Gender Society*, n° 2. pp. 482-495.
- SULLEROT E. (1996). « L’orientation professionnelle des adultes : l’expérience de “Retravailler” ». *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n° 18. p. 9-26.
- SWAN E. (2005). “On bodies, rhinestones and pleasures : women teaching management”. *Management learning*, Vol. 36 (3). pp. 317-333.
- TAYLOR K. (1995). “Learning environments for women’s adult development”. *New directions for adult and continuing education*, n° 65, Spring. pp. 83-92.
- THOMPSON J. (1997). *Words in edgeways : radical learning for social change*. Leicester: NIACE.
- TOKALTI R. (2006). *Tebila : providing compensatory education for educationally deprived women*. *Adult Education in Israel*, n° 9. pp. 149-161.
- TOUGH A. (1971). *The adult’s learning projects : a fresh approach to theory and practices in adult learning*. Toronto: Institute for Studies in Education.

- UGT (2006). *Guide pour l'élimination des stéréotypes de genre au niveau du travail et au sein des organisations syndicales*. Consuldis : Madrid.
- VIEZZER M. (1994). *El feminismo y la educacion popular ambiental*. Sao-Paolo : Rede Mulher.
- VOUILLOT F ; MARRO C. (Eds.). (2002). *Construction et affirmation de l'identité chez les filles et les garçons, les femmes et les hommes de notre société*. L'orientation scolaire et professionnelle, n° 31 (numéro spécial).
- VOUILLOT F. (2007). « L'orientation aux prises avec le genre ». *Travail, genre et société*, n° 8. p. 87-108.
- WADE J. (1996). "African american men's gender role conflict: the significance of racial identity". *Sex Roles*, 1996, Vol. 34 (1 / 2). pp. 12-33.
- WALBY S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Oxford: Blackwell.
- WEILER K. (1991). "Freire and a feminist pedagogy of difference". *Harvard educational Review*, n° 61. pp. 449-474.
- WEST L (2001). *Doctors on the edge : general practice, health and learning in the inner-city*. London: Free Association Books.
- ZAIMAN C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan.