

UNIVERSITÉ PARIS VIII
ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES SOCIALES

Doctorat en sciences de l'éducation, mention genre
DESMET Laurence

ALLEZ LES FEMMES !
Parcours de femmes en formation d'adultes
en Licence 3 Sciences de l'Éducation au CUEEP de 2000 à 2012.

Thèse soutenue le 30 novembre 2021

Jury :

Étienne Bourgeois, Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université de Louvain, examinateur, Girsef.

Cédric Frétygné, Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, Lirtes, rapporteur.

Françoise F. Laot, Professeure des Universités, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Experice, directrice de thèse.

Rebecca Rogers, Professeure des Universités en sciences de l'éducation, Université de Paris, Cerlis, rapporteuse.

Véronique Tiberghien-Leclercq, Professeure des Universités en sciences de l'éducation émérite, Université de Lille, Cirel, examinatrice.

UNIVERSITÉ PARIS VIII
ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES SOCIALES

Doctorat en sciences de l'éducation, mention genre

Desmet Laurence

ALLEZ LES FEMMES !
Parcours de femmes en formation d'adultes
en Licence 3 Sciences de l'Éducation au CUEEP de 2000 à 2012.

Thèse soutenue le 30 novembre 2021

Jury :

Étienne Bourgeois, Professeur des Universités en sciences de l'éducation émérite, Université de Louvain, Girsef, examinateur.

Cédric Frétné, Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, Lirtes, rapporteur.

Françoise F. Laot, Professeure des Universités, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Experice, directrice de thèse.

Rebecca Rogers, Professeure des Universités en sciences de l'éducation, Université de Paris, Cerlis, rapporteuse.

Véronique Tiberghien-Leclercq, Professeure des Universités en sciences de l'éducation émérite, Université de Lille, Cirel, examinatrice.

RÉSUMÉS

ALLEZ LES FEMMES ! Parcours de femmes en formation d'adultes en Licence 3 Sciences de l'Éducation au CUEEP de 2000 à 2012.

La thèse porte sur les parcours biographiques de femmes en formation d'adultes entrées en licence 3 sciences de l'éducation au CUEEP de Lille de 2000 à 2012. Elles obtiennent le meilleur taux de validation (91%) en L3SE sur la période étudiée. Pour comprendre cette réussite inattendue de la part de femmes qui ont en moyenne 37,57 ans et exemptes de bagage universitaire, nous avons mobilisé une méthodologie mixte tout en nous plaçant du côté des savoirs situés. Ainsi nous avons pu montrer comment les problématiques genrées de rapport aux savoirs, mais aussi dans l'orientation de ces femmes les amènent à des parcours spécifiques avant leur entrée en L3SE. En effet, si le rapport aux savoirs académiques est très positif dans les milieux d'origine de nos sujettes, que nous caractérisons comme « catholiques sociaux », il est cependant minoré en termes de diplomation du fait de leur qualité de femmes. Ceci les amènent majoritairement à des emplois subalternes où onze d'entre elles ont connu un épisode de harcèlement, catalyseur d'une apparente bifurcation biographique. L'orientation vers la L3SE du CUEEP s'effectue pour les demandeuses d'emploi du groupe via l'ANPE-Pôle-Emploi en application des protocoles et législations en vigueur sur la période étudiée avec une corrélation mise en avant entre les compétences des sujettes et le métier de formatrice, dans un contexte socio-historique et économique particulier dans le champ de la formation d'adultes en France et au CUEEP de Lille. Le rapport aux savoirs académiques particulier conduit à opter pour des stratégies de réussite entre travail coopératif et collaboratif durant la L3SE.

Mots-clefs : formation d'adultes, femmes, genre, socio-histoire, CUEEP.

GO WOMEN !

The thesis's work is about women's biographical path live in training till they are in Licence 3 sciences de l'éducation in the CUEEP from 2000 to 2012. These women have the best success rate (91%) on this period. To understand this unexpected success from 37,7 years old women without university baggage, we used a mixed research methodology and positioned ourselves on side of situated knowledge. We show the mechanisms between gender issues and relations to knowledges and those in these women's orientation that built their special journeys before they

came in L3SE. Indeed, in their social background we called « catholiques sociaux », they developed positive relations to academic knowledge but, in fact, being women minifies them. So they occupy subordinate position where they undergo harrasment that seems at first sight a catalist of biographic bifurcation. ANPE-Pôle-Emploi orients the unemployed women to L3SE in agreement with laws and in order to correlate these women's skills with the trainer's ones to a job's profile in tension, and this in an economical and socio-historical specific context for training in France and in CUEEP at Lille from 2000 to 2012. With their special relations to knowledges these women opt for specific strategies to succeed in L3SE.

Key-words : training, women, gender, socio-history, CUEEP.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier ici particulièrement ma directrice de thèse, Françoise F. Laot pour son accompagnement, son soutien et sa patience tout au long de ces années de doctorat.

Je tiens également à remercier les membres du jury, M. Étienne Bourgeois, M. Cédric Frégné, Mme Véronique Tiberghien-Leclercq et Mme Rebecca Rogers, qui ont accepté de lire ce travail et de participer à cette soutenance.

Mes remerciements à l'Université de Lille, Lille 1 avant la fusion des campus, qui m'a autorisée l'accès aux données statistiques dont j'avais besoin.

J'adresse mes chaleureux remerciements à Alain Dubus, maître de conférences en sciences de l'éducation, désormais retraité, qui m'a apporté son soutien technique, depuis mon master 1, sur le logiciel Hector de traitement de statistiques qu'il a créé.

Mes remerciements vont aussi à Guy Bataille qui m'a ouvert les archives du CUEEP en sous-sol. Ses éclairages pertinents m'ont beaucoup aidée. Ses convictions profondes dans l'éducation permanente ont été un réel soutien. Je songe aussi à remercier Corinne Gatien, ancienne secrétaire du laboratoire Trigone du CUEEP, que j'ai beaucoup dérangée dans son activité pour lui poser des questions auxquelles elle a toujours pris le temps de me répondre avec bienveillance. Avec elle, je n'oublie pas sa collègue Muriel, et Josiane la secrétaire « historique » du CUEEP qui m'a accordé son temps sans compter.

Merci à Madame Véronique Leclercq, professeuse des universités en sciences de l'éducation à la retraite qui m'a accordé un entretien très enrichissant et m'a fourni des documents internes non publiés sur le CUEEP.

Marie-Renée Verspiren, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation au CUEEP a eu pour moi le temps de partager ses connaissances sur l'histoire de la L3SE et m'a offert ses écrits avant son départ en retraite.

Véronique Billiau, ancienne chargée de communication au sein du CUEEP m'a également permis d'accéder à des documents spécifiques sur l'histoire du CUEEP et de ses dispositifs, qu'elle en soit remerciée ici.

Mes remerciements s'adressent également à Anne Dourlens, documentaliste au CUEEP jusqu'en 2017 qui m'a beaucoup apporté en termes de ressources.

Je voudrais remercier spécialement mon camarade le Dr. en sciences de l'éducation Abdoulaye Gaye qui, depuis le Sénégal, a été un soutien indéfectible pendant ces longues années de thèse. Son amitié est un cadeau généreux.

Depuis le Burkina Faso, c'est mon camarade de licence, Wenceslas Zoungana qui m'a lui aussi - soutenue malgré la distance.

Plus proche de nous, je remercie mon camarade de laboratoire, bientôt docteur, Elhadj Aliou Dialo.

Mes remerciements vont également à mes ami·e·s plus proches géographiquement : Mme Salima Debieb et M. Marwan Azouzi sans qui rien de tout ce travail n'aurait existé.

Je remercie également ma fille Gabrielle, pour son soutien constant et sa patience dans ce long parcours de reprise d'études et pour tout le temps que j'ai pu consacrer à cette recherche.

Table des matières

RÉSUMÉS.....	3
REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
PREMIÈRE PARTIE : ANCRAGES.....	18
CHAPITRE PREMIER : DES QUESTIONS EN SUSPENS.....	19
I L'OBJET.....	19
II MÉTHODOLOGIE.....	25
III UNE RÉUSSITE FÉMININE INEXPLIQUÉE.....	39
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	46
CHAPITRE DEUXIÈME : OÙ SONT LES FEMMES ?.....	47
I VALENCE SEXUELLE DIFFÉRENCIÉE ET DOMINATION MASCULINE EN FORMATION.....	47
II LES FEMMES, UN IMPENSÉ EN FORMATION D'ADULTES ?.....	59
III IMPACT DU GENRE EN FORMATION D'ADULTES.....	93
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	105
CHAPITRE TROISIÈME : RAPPORTS AUX SAVOIRS ET AU GENRE, DES CATÉGORIES D'ANALYSE NÉCESSAIRES.....	106
I LE GENRE, UNE CATÉGORIE D'ANALYSE UTILE DE LA FORMATION D'ADULTE.....	106
II EXPLIQUER ET COMPRENDRE LA RÉUSSITE DES ALPHA.....	112
III PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	129
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	137
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	138

DEUXIÈME PARTIE : LES FEMMES DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP.....	139
CHAPITRE PREMIER : LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP, SPÉCIFICITÉS.....	140
I LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP, UN CONTEXTE FAVORABLE... 140	
II LE CUEEP : UNE POSTURE SPÉCIFIQUE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION D'ADULTES.....	156
III LES FEMMES EN L3 SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP DE 2000 À 2012.....	164
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	173
CHAPITRE DEUXIÈME : LES ALPHA, DES FEMMES COMME LES AUTRES.....	175
I LES ANNÉES 2000-2012, UNE PÉRIODE FAVORABLE AUX FEMMES EN FORMATION D'ADULTES ?.....	175
II PORTRAIT SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ALPHA.....	197
III LES PARCOURS DE FORMATION ALPHA.....	211
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	218
CHAPITRE TROISIÈME : CONSTRUCTION DU GROUPE OMEGA ET MÉTHODES D'ANALYSE.....	220
I LA CONSTRUCTION DU GROUPE DE FEMMES OMEGA.....	220
II COCONSTRUCTION MULTIPLE DE ET SUR L'EXPÉRIENCE.....	231
III LES OMEGA	237
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	247
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	249
TROISIÈME PARTIE : LE DISCOURS DES OMEGA, ANALYSE MIXTE.....	251
CHAPITRE PREMIER : LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AUX SAVOIRS ET AU GENRE, APPORTS DE LA LEXICOMÉTRIE.....	252
I TRAITER LES ENTRETIENS AVEC UN LOGICIEL.....	252
II APPORTS DE LA LEXICOMÉTRIE SUR LA COMPRÉHENSION DU MILIEU FAMILIAL D'ORIGINE.....	259
III CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR.....	272
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	280

CHAPITRE DEUXIÈME : PARCOURS DE FORMATION ET DE GENRE DES OMEGA	281
I L'ORIENTATION SCOLAIRE.....	281
II LES CARRIÈRES PROFESSIONNELLES DES OMEGA.....	292
III LA FAMILLE DE L'ADULTE OMEGA.....	302
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	313
CHAPITRE TROISIÈME : ORIENTATION ET STRATÉGIES EN L3SE.....	315
I LE LIEN FORMATION-CHÔMAGE.....	315
II LE HARCÈLEMENT AU TRAVAIL.....	329
III STRATÉGIES DE RÉUSSITE EN COURS DE L3SE.....	344
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	354
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	356
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	359
BIBLIOGRAPHIE.....	369
ANNEXES.....	403
ANNEXE N°1 : DOSSIER D'INSCRIPTION AU CUEEP.....	404
ANNEXE N°2 : DESCRIPTION DES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES.....	408
ANNEXE N°3 : NOMENCLATURE INSEE DES SPÉCIALITÉS DE FORMATION.....	409
ANNEXE N°4 : TABLEAU DE CONCORDANCE ENTRE LES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES ET LA FONCTION ACTUELLE, n=194.....	410
ANNEXE N°5 : VOCABULAIRE D'ÉTATS DES SÉQUENCES.....	411
ANNEXE N°6 : PORTRAITS DE FEMMES OMEGA.....	412
ANNEXE N°7 : DEUX PORTRAITS LONGS DE FEMMES OMEGA.....	427
ANNEXE N°8 : ENTRETIENS AVEC SUZANNE.....	436
INDEX DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....	518

INDEX DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....521

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« La représentation du monde, comme le monde lui-même, est l'opération des hommes ; ils le décrivent du point de vue qui est le leur et qu'ils confondent avec la réalité absolue ».

Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe I*, Paris, Gallimard.1949, p. 235.

Au moment où nous écrivons ces lignes nous fêtons les 70 ans de la parution de L'homme révolté d'Albert Camus. Sa citation bien connue, « je me révolte donc nous sommes », nous semble une entrée en matière adéquate pour cette recherche. Ici Albert Camus exprime après le mythe de Sisyphe, la nécessité de la révolte chez l'être humain pour faire face à l'absurde de la condition humaine. En effet, dans l'athéisme, comment comprendre le sens de la vie humaine ? La révolte est le fait d'individu·e·s face à l'injustice. Il ne s'agit pas d'action au sens physique mais de révolte métaphysique d'un·e pour tou·te·s à travers l'affirmation de convictions humanistes. Notre thèse a pour but ici simplement la mise en lumière d'un aspect peu investigué en recherche, celui des femmes en formation d'adultes. En effet, comme nous le montrerons plus avant, peu de travaux se consacrent à cette problématique. La formation d'adultes a suivi le fonctionnement de l'éducation scolaire c'est à dire d'abord historiquement réservée aux garçons, puis élargie aux filles. L'empêchement fait aux filles puis aux femmes de se former via l'éducation scolaire puis la formation relève de problématiques de genre. Aussi, notre démarche pendant ce temps de recherche nous a amenée à nous intéresser aux écrits de Donna Haraway et de Christine Delphy pour décrypter ces problématiques systémiques dans un prisme socio-historique.

Un cadre de recherche adéquat.

Se pose pour tout·e chercheur·se la difficulté du choix d'un cadre épistémologique ou cadre théorique.

« c'est en tant que dominé-e-s, minorité, minoré ou minorisé, *mineurisé*, dans les rapports sociaux de sexe que certain-e-s individu-e-s qu'on appelle aussi femmes, féministes, ont pu soutenir sur ces rapports un point de vue spécifique, situé, engagé, un point de vue différent de celui qui apparaît *de ce fait* également situé et engagé mais dominant et normatif, en un mot androcentré »¹.

De fait on comprend bien que les femmes ne perçoivent pas la situation de domination masculine de la même façon que les hommes dominants. Cette évidence entraîne des effets épistémologiques importants. En effet, elle met en lumière la notion de point de vue dans la recherche en niant la possibilité d'une objectivité absolue. Ainsi il est possible de concevoir que la production de connaissances dépend de ce point de vue et donc de l'enracinement idéologique, politique, social, genré etc. de la ou du chercheur·se, de sa position. « Par position il faut donc entendre la place occupée au sein d'un ensemble social hiérarchisé, d'une structure, d'un système »². En pensant la dissolution des catégories de genre dans la figure du cyborg, Donna Haraway met en évidence leur hiérarchisation dans un système de pouvoir, les rapports sociaux de sexe et de genre. De notre position dans ce système dépendra donc notre point de vue. « Le point de vue désigne l'endroit, au sens quasi géographique, à partir duquel une vue, une observation est possible et s'élabore »³. Il nous faut donc ici élucider notre position.

Nous sommes donc une femme dans un système de domination masculine, en reprise d'études en vue de l'obtention d'un doctorat c'est-à-dire engagée dans un parcours peu « féminin » car

« si les femmes sont majoritaires parmi les étudiant-e-s, dès le Doctorat leur part diminue parmi les enseignant-e-s chercheur-e-s au fur et à mesure que le niveau hiérarchique augmente pour, finalement, n'être qu'une minorité de présidentes d'université »⁴.

En effet,

« la France est en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE pour la part des femmes parmi les nouveaux et nouvelles titulaires d'un Doctorat, légèrement devant la Suisse ou la Belgique mais nettement derrière des pays comme la Suède, l'Espagne, les Etats-Unis ou l'Islande »⁵.

1 GAUSSOT, Ludovic. Position sociale, point de vue et connaissance sociologique : rapports sociaux de sexe et connaissance de ces rapports. Sociologie et sociétés [en ligne]. Les Presses de l'Université de Montréal, 2008, Vol. 40, no 2, p. 182.

2 Ibidem, p. 183.

3 Ibidem, p. 183-184

4 Égalité entre les femmes et les hommes. Chiffres-clés de la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche. Paris : MRES, février 2013, p. 3.

5 MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Égalité entre les femmes et les hommes. Chiffres -clés de la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Paris : MRES, février 2013,

De ce point de vue nous appartenons clairement au camp des dominées dans l'enseignement supérieur⁶. De fait « l'androcentrisme scientifique signifie que le point de vue majoritaire des sciences sociales reflète le point de vue dominant des hommes »⁷. Se pose donc la question de l'objectivité des sciences sociales et des connaissances qu'elles produisent. La réflexion féministe a permis un changement de paradigme en s'appuyant sur les savoirs situés. Loin d'opposer les discours androcentrés vs féministes, elle les pense comme complémentaires. Ainsi, l'illusion de l'objectivité absolue dans la recherche est balayée au profit de points de vue différents, complémentaires pour la compréhension du réel sans cependant ne rien céder aux règles de la recherche scientifique. Delphine Gardey explique dans son introduction au Manifeste Cyborg : « c'est dire qu'il est possible de (mieux) apprendre à partir du marginal et du multiple ou de l'hétérogène. Si le regard est multiple, si on opère un déplacement conjoint des objets de l'investigation, de ce qui est regardé, et de la façon de produire de la connaissance »⁸. Le regard se démultiplie par le phénomène de diffraction qui permet de ne pas reproduire « le même ».

Dans le travail que nous proposons les savoirs situés s'imposent non pas parce que nous travaillons sur un groupe de femmes mais parce que nous proposons un angle spécifique d'étude de ce groupe à travers des récits biographiques. Nous nous plaçons donc nettement du côté de la subjectivité des femmes interrogées. En effet, « seule la perspective partielle assure une vision objective [...] L'objectivité féministe est affaire de place circonscrite et de savoir situé, pas de transcendance et de division entre sujet et objet »⁹. C'est notre appréhension en tant que chercheuse sur cet objet que sont les parcours biographiques féminins récoltés via des entretiens que nous assumons ici.

Christine Delphy explique comment le féminisme a en quelque sorte « récupéré » le matérialisme marxiste. Femmes et hommes ne peuvent être considéré·e·s comme des classes antagonistes aux intérêts divergents. Les hommes ne peuvent être considérés comme opprimés par les femmes. Les analyses féministes du marxisme amènent à penser le matérialisme féministe.

« Ce sur quoi cette école met l'accent, c'est d'une part sur l'omniprésence de classes dans l'histoire humaine de groupes dont les intérêts sont antagonistes du fait de l'exploitation des uns par les autres, et

p. 6.

6 ROGERS, Rebecca et MOLINIER, Pascale. *Les femmes dans le monde académiques. perspectives comparatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016.

7 GAUSSOT, Ludovic. Position sociale, point de vue et connaissance sociologique : rapports sociaux de sexe et connaissance de ces rapports. *Sociologie et sociétés*. Les Presses de l'Université de Montréal, 2008, Vol. 40, no 2, p. 187.

8 HARAWAY, Donna Jeanne, ALLARD, Laurence, GARDEY, Delphine, et al. *Manifeste cyborg et autres essais: sciences, fictions, féminismes*. Paris : Exils, 2007, p. 16.

9 Ibidem, p. 117.

d'autre part sur l'hypothèse que les groupes ne sont pas constitués *a priori*, mais au contraire précisément par la domination »¹⁰.

L'exploitation des femmes par le travail domestique gratuit, si elle ne peut s'expliquer par le concept de plus-value puisque ce travail n'est pas « marchand », constitue l'exploitation en elle-même. Cette division des tâches n'a rien de « naturel », elle s'appuie sur une vision naturaliste. Christine Delphy différencie les marxistes qui ont fait du seul capitalisme la source de l'exploitation, et Marx dont le but était d'expliquer les mécanismes d'exploitation pour permettre leur abolition. C'est cette visée émancipatoire qu'apporte le matérialisme féministe. Christine Delphy pense les femmes comme une classe, au sens marxiste, fondée sur une exploitation économique. Le matérialisme s'entend comme une théorie basée sur les rapports sociaux de production. Elle explique dans un entretien qu'elle

« inverse la série sexe anatomique/division du travail/domination : c'est l'oppression qui crée le genre. La hiérarchie de la division du travail est antérieure, d'un point de vue logique, à la division technique du travail. C'est elle qui la génère et qui crée les rôles sexuels, ce qu'on appelle le genre, et le genre à son tour génère le sexe anatomique en transformant en distinction socialement pertinente une différence anatomique en elle-même dépourvue d'implications sociales »¹¹.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressée aux problématiques de genre dans notre recherche pour comprendre la réussite des femmes repérées en L3SE, pour saisir comment elles ont inversé les effets d'un système qui n'est pas en leur faveur.

Étude de genre et langage : quelques conventions d'écriture.

Alors que Donna Haraway utilise métaphores et genres stylistiques divers pour rendre compte de sa théorie, nous avons réfléchi l'usage du langage dans notre thèse. Si Pierre Bourdieu nous a expliqué la violence symbolique du langage, comment reprendre celui-ci même pour nous exprimer sur notre objet ?

L'historienne Éliane Viennot explique que

« l'adoption d'un langage égalitaire n'exige qu'une petite gymnastique intellectuelle fondée sur des techniques simples et traditionnelles. Mais [...] sa mise en œuvre engage en réalité toute notre conception de l'égalité, et surtout elle révèle toute l'étendue de notre intériorisation de l'inégalité, de notre acceptation de celle-ci ; ce qui explique pourquoi il y a tant d'électricité dans l'air quand on aborde ce sujet »¹².

10 DELPHY, Christine. Féminisme et marxisme. Dans : MARUANI, Margaret, *Femmes, genre et société*. [S. l.] : La Découverte, 2005, p. 35.

11 GIRAUD, Véronique, JAMI, Irène et SINTOMER, Yves. Fonder en théorie qu'il n'y a pas de hiérarchisation des luttes. Entretien avec Christine Delphy. *Mouvements, Pensées critiques*. 2009, p. 136.

12 VIENNOT, Éliane. Langage égalitaire : vers une rationalisation des procédés et des approches. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique [en ligne]*. Septembre 2020, no 146, p. 149-150.

Son travail de recherche a mis en exergue le rôle de l'Académie Française dans l'éviction de certains mots de la langue française au XVII^e siècle, des féminins, notamment tous les titres et professions que l'on souhaitait réserver aux hommes, et dans l'établissement de règles d'accord favorisant le masculin à l'opposé des pratiques de l'époque. Éliane Viennot montre comment ce système de sape de la langue l'a finalement « masculinisée », réduite et a systématisé l'emploi du masculin comme « générique ». Éliane Viennot démontre

« que le "masculin générique", soit en réalité hégémonique, qu'il entraîne la pensée vers des représentations essentiellement, voire exclusivement masculines, c'est aussi ce que montrent les études des psycholinguistes »¹³,

car « plus un propos censé porter sur une population mixte est conduit au masculin, plus les chances qu'on ne s'y intéresse qu'aux hommes s'accroît »¹⁴. Le point médian relève du cheminement de pratiques d'écritures égalitaires qui ne sont pas nouvelles. Ont existé l'usage de parenthèses, de doublets systématiques, du point, etc. dans le but de rendre à l'écrit sa forme et son sens égal à l'égard du genre.

Dans notre écrit l'utilisation du point médian nous permet de lever le trouble de genre entre un masculin qui pourrait être pris comme « générique » c'est à dire incluant féminin et masculin, et un masculin qui se veut juste masculin.

Nous utiliserons donc pour plus de rigueur et de précisions le point médian et les noms et adjectifs féminins nécessaires et non pas leur « génériques » tout au long de notre écrit.

Nous utiliserons donc ici des noms féminins comme autrice, féminin d'auteur que l'Académie Française a retiré volontairement au XVII^e siècle de son dictionnaire comme tous les féminins de professions ou fonctions pensantes ou valorisées comme par exemple philosophe ou peintresse avec les dégâts que nous connaissons sur les représentations professionnelle sexuées¹⁵. Dans la même lignée nous écrivons systématiquement prénom et nom des auteur·rice·s puisque les deux existent dans notre bibliographie, alors que l'usage du seul nom se réfère à l'époque, désormais lointaine, où seuls des hommes étaient universitaires.

Nous allons donc avec ces conventions d'écriture adaptées à notre cadre épistémologique et à notre objet présenter dans une première partie l'origine de notre question de recherche.

Dans un premier temps nous avons essayé d'éclaircir les éléments de notre problématique en tentant de comprendre tout d'abord comment se définit l'adultat selon le genre. Il nous a fallu

13 VIENNOT, Éliane. Langage égalitaire : vers une rationalisation des procédés et des approches. Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique [en ligne]. Septembre 2020, no 146, p. 154.

14 Ibidem.

15 VIENNOT, Éliane. *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin!*: petite histoire des résistances de la langue française. Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe, 2014.

ensuite éclaircir le champ de la formation d'adultes et son lien avec le monde du travail. Après ces préliminaires, nous avons exploré la socio-histoire de la formation d'adultes sous l'angle des problématiques de genre pour comprendre la place des femmes dans celle-ci, notamment dans la région qui était encore le Nord-Pas-de-Calais et au CUEEP en particulier. Ainsi nous avons pu montrer les différences d'accès des femmes à la formation d'adultes, et particulièrement à la formation diplômante universitaire.

Ces constats nous ont amenée à travailler les problématiques de genre et à les utiliser comme outils pertinents pour comprendre la situation des femmes vis-à-vis de la formation d'adultes. Sur les pas de Nicole Mosconi, nous avons également choisi la notion de rapport aux savoirs genré pour éclairer la situation féminine en formation d'adultes. Cette exploration nous a permis de nous questionner sur les données statistiques auxquelles nous avons accès, leur construction et leur utilisation. Ainsi, cette démarche inductive nous a amenée à considérer les entretiens biographiques comme une nécessité pour accéder aux représentations des femmes adultes repérées sur leur parcours jusqu'à leur réussite en L3SE. Nous avons pu ainsi par induction problématiser notre question de départ sur la réussite des femmes repérées. Nous aboutissons ainsi à des hypothèses sur le poids du rapport aux savoirs genré dans la biographie de ces femmes.

Il s'agit pour nous ensuite dans une deuxième partie de présenter clairement les femmes en sciences de l'éducation, puis au CUEEP. Nous avons choisi de nous centrer sur les conditions d'émergence du CUEEP depuis l'après seconde guerre mondiale pour démontrer comment cet institut a bénéficié de circonstances socio-historiques très particulières de développement et comment celles-ci ont pu « encourager » la formation des femmes.

Nous avons cherché à caractériser ensuite le groupe de femmes repéré, à partir des données quantitatives que nous avons à notre disposition, c'est à dire celles construites à partir des dossiers d'inscription du CUEEP, archivés dans les locaux, et celles fournies par l'Université de Lille tout en plaçant ce portrait sociologique dans le cadre socio-historique des sujettes quant à leur situation vis-à-vis de l'emploi, du chômage et de la formation d'adultes. Nous avons nommé ce groupe de femmes les Alpha, en clin d'œil à la définition des groupes dominants en zoologie et par commodité pour ne pas répéter sans cesse la périphrase qui les définit. Les éléments récoltés nous permettent une première étape pour saisir qui sont ces femmes Alpha. Ces caractérisations ont permis de créer un sous-groupe de vingt femmes, que nous nommons les Omega dernier sous-groupe, que nous avons interrogées en entretiens biographiques longs en plusieurs prises. On trouvera en annexe des portraits de femmes Omega, résumés de la diachronie de leur récit biographique. Nous avons rédigés deux portraits plus longs de femmes

Omega pour mettre en avant l'intrication des éléments structurels, personnels et socio-historiques dans les parcours.

La dernière partie de notre écrit porte sur l'analyse des discours biographiques des Omega. Nous explicitons les méthodologies mixtes empruntées à l'analyse textuelle automatisée et à l'analyse thématique. Nous avons pu ainsi comprendre quels étaient le rapport aux savoirs et au genre dans leur milieu d'origine, comment s'est déroulé leur orientation scolaire et professionnelle, quelle était leur situation et quels événements ont pu concourir à leur entrée en L3SE. Enfin, les entretiens ont pu mettre en exergue des stratégies particulières entre coopération et collaboration favorisant la réussite pendant la L3SE.

PREMIÈRE PARTIE :

ANCRAGES

Nous avons mené pendant nos années de master une étude sur la population des étudiant·e·s de licence 3 sciences de l'éducation au CUEEP de 2000 à 2012 en utilisant des méthodologies quantitatives. Nous décrivons tout d'abord dans un premier chapitre, l'objet de ces recherches, les méthodologies quantitatives utilisées puis les questions en suspens, relatives à un groupe de femmes repéré, qui ont donné lieu à poursuivre le travail en thèse.

Un deuxième chapitre présente la place des femmes dans la sociohistoire de la formation d'adultes depuis la Révolution française en démontrant l'existence d'un monde de valence sexuelle différenciée et de domination masculine au sein de la formation d'adultes au sens structurel, dans l'hagiographie mais aussi dans les inégalités d'accès et de parcours.

Le chapitre trois présentera comment notre problématique de recherche se construit autour des concepts relatifs au genre et aux rapports au savoir.

CHAPITRE PREMIER

DES QUESTIONS EN SUSPENS

I L'OBJET

1. Une commande, un terrain inexploité.

Nous avons consacré nos deux années de master à l'étude de la population des étudiantes et étudiants du CUEEP¹⁶ en licence 3 sciences de l'éducation (L3SE) dans une perspective longitudinale de 2000 à 2012 d'abord par une analyse quantitative, puis par l'analyse des trajectoires objectives des sujet·te·s.

Ce travail est une demande de notre enseignante en méthodologie quantitative au CUEEP, du laboratoire Trigone, afin de mieux connaître cette population et son évolution. Cette commande ne s'accompagnait d'aucune consigne particulière, la finalité posée était de cerner la population des étudiantes et étudiants du CUEEP. En effet, les seules études connues sur cette population étaient celle de Bernard Charlot¹⁷ et celle de Marie Duru-Bellat¹⁸, datant toutes les deux des années 1990. Depuis, la population des étudiantes et étudiants en licence sciences de l'éducation n'avaient fait l'objet d'aucune enquête spécifique au CUEEP.

Nous avons donc mené une étude quantitative longitudinale d'abord sur les inscrits pédagogiques de 2000 à 2010, puis nous avons inclus les étudiantes et étudiants inscrits en 2011 et 2012. Les dossiers antérieurs à 2000 avaient déjà été détruits, et nous étions en 2012-2014, nous avons inclus un maximum de dossiers disponibles de personnes avec lesquelles nous n'avions pas de lien. Nous entendons l'inscription pédagogique comme celle validant l'inscription aux examens, nous avons exclu les quelques dossiers des personnes – moins de vingt sur toute la période – n'ayant pas finalisé le processus jusqu'à l'inscription aux examens. Il s'agit, ou d'adultes n'ayant pas obtenu l'accord final pour une prise en charge de leur formation,

16 CUEEP : Centre Université Économie Éducation Permanente institut de l'Université de Lille.

17 CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement*. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. : CORESE, 1993.

18 DURU-BELLAT, Marie. *Les études universitaires des Sciences de l'Éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics*. IREDU-CNRS, 1992.

ou considérant qu'ils ne peuvent assister aux cours – éloignement, temps de cours plus important qu'estimé, ou d'étudiant·e·s en formation initiale ayant opté rapidement pour un autre cursus.

En master 2, nous avons choisi la poursuite de l'analyse de cette population en utilisant la technique des séquences statistiques pour reconstituer les trajectoires objectives des étudiant·e·s antérieures à leur inscription en licence 3 sciences de l'éducation au CUEEP de 2000 à 2012 à partir des matériaux contenus dans le dossier.

L'approche longitudinale met en lumière les interactions entre le singulier et le structurel dans le mouvement historique. En effet, « les études longitudinales ont pour caractéristiques l'étude d'évènements ou d'états objectifs ou subjectifs, dans leur succession et leurs interactions, en rapport avec un temps historiquement défini, survenus à une même entité (individu, famille, organisation) au sein d'un groupe bien défini, (génération, promotion) ; les approches longitudinales veulent répondre à des objectifs précis par divers modes de recueil de données et par des méthodes d'analyse et de modèles particuliers »¹⁹.

Notre recherche pouvait être qualifié d'approche longitudinale rétrospective comme le précise Jean Vincens : « l'évènement constitutif de la cohorte est ici un point d'arrivée et l'analyse consiste à revenir en arrière pour comprendre comment les entités qui forment la population étudiée en sont arrivées là »²⁰. D'emblée, nos travaux articulaient le cheminement biographique et l'historicité de ce cheminement. Nous analysions les niveaux individuels de trajectoires dans un tissu socio-économique situé, la démarche voulant placer l'individu dans sa situation socio-historique par une analyse typologique des trajectoires individuelles.

2. Le matériau de recherche.

Nos travaux de recherche se basent sur les dossiers archivés notifiant l'inscription des étudiant·e·s au CUEEP. En effet, les étudiantes et les étudiants s'inscrivaient et à l'université et au CUEEP. Pour ce dernier, un dossier au format papier²¹ était conservé dans les locaux. Les dossiers sont classés par année universitaire, archivés dans le sous-sol. Les dossiers antérieurs à 2000 ont été détruits avant notre master lors du déménagement du CUEEP du quartier St Michel à Lille, quartier universitaire historique de Lille, au campus de l'Université des Sciences et Technologies, dite Lille 1 jusqu'en 2018, date de la fusion des différents campus universitaires lillois en une Université de Lille. Pour des raisons de confidentialité et d'éthique, lors de notre

19 COURGEAU, Daniel et LELIÈVRE, Éva. Nouvelles perspectives de l'analyse biographique. Cahiers québécois de démographie [en ligne]. Mars 2004, Vol. 22, no 1, p. 23-43.

20 VINCENS, JEAN. Problématique du longitudinal. Toulouse : Céreq, 7 mars 1994, p. 47.

21 Un exemplaire vierge du dossier est en annexe.

master nous avons stoppé la saisie à l'année 2012-2013 afin de ne pas y inclure d'étudiant·e·s inscrit·e·s récemment. Nos données proviennent donc de 927 dossiers du CUEEP. Ces dossiers contiennent à *minima* :

- un *curriculum vitae*
- la copie du dernier diplôme obtenu,
- la copie de la décision VAP (Validation des Acquis par l'Expérience) quand elle existe,
- la copie de la décision du Fongecif quand elle existe,
- la copie de la convention avec l' ANPE-Pôle-Emploi quand elle existe,
- le procès verbal des résultats aux examens pour chaque session de chaque semestre;

S'y ajoutent fréquemment :

- les correspondances entre étudiant·e·s et secrétariat, avec les enseignants,
- une copie du dossier VAP²²
- les arrêts maladie,
- des avis de naissances, de décès,
- des jugements de divorce,

bref, tout document justifiant des absences ou de changement de situation.

Arrêtons-nous un moment sur ce qu'est une VAP et sur ce qu'implique d'accéder à la L3SE avec une VAP. Hugues Lenoir nous rappelle dans son article que « la validation des acquis a déjà une histoire à l'université »²³. En effet la création de l' ESEU²⁴ en 1969 permet déjà à des non-bacheliers d'accéder aux études supérieures. Le DAEU (Diplôme d'Accès Aux Études Universitaires) en 1994 permet à leurs détenteurs·trices d'accéder à l'enseignement supérieur mais aussi de se présenter aux concours de la fonction publique de niveau baccalauréat.

Cet accès à l'université s'élargit par l'application du décret de 1985 :

« ce texte, strictement réservé à l'enseignement supérieur, visait à permettre à tout à chacun l'accès aux différents niveaux post-baccalauréat en prenant appui sur l'expérience professionnelle, les formations suivies par le candidat et les «connaissances et aptitudes acquises hors de tout système de formation »²⁵.

Hugues Lenoir observe qu'en 2002, « quelques dizaines de milliers de stagiaires et d'étudiants ont bénéficié de cette forme de validation des acquis dont environ 12 000 en 2000 »²⁶, c'est-à-dire que peu de personnes, finalement, en ont bénéficié pour accéder à l'université. Aussi, Bernard Charlot explique en 1993 que « certains départements ne recrutent guère que les

22 VAP : Validation des acquis professionnels.

23 LENOIR, Hugues. La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions*. 2002, Vol. 78, p. 91-108.

24 ESEU : Examen Spécial d'Entrée à l'Université, Informations issues de la note d'information du ministère de l'éducation de juin 2000

25 LENOIR, Hugues. La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions*. 2002, Vol. 78, p. 92.

26 Ibidem

titulaires d'un DEUG. D'autres sont beaucoup plus ouverts à la validation des acquis professionnels (Lille, Rennes, Grenoble et surtout Paris VIII) »²⁷. Il existe donc des départements de sciences de l'éducation, déjà dans les années 1990, dont celui de Lille, plus favorables à l'entrée des adultes en formation que d'autres, acceptant donc plus facilement les étudiantes et étudiants avec une VAP. Nous verrons que cet accueil favorable au CUEEP de Lille s'explique par l'histoire et le fonctionnement de cet institut au cœur de l'Université.

Les textes de 1992 et 1993 vont permettre l'élargissement de l'acquisition d'un diplôme par acquis de l'expérience puisque le jury peut alors délivrer toutes les unités moins une d'un diplôme.

L'année 2002 voit le vote de la Loi de modernisation sociale qui dans son volet concernant la validation des acquis de l'expérience (VAE), prend désormais en compte tout type d'expérience formelle ou informelle d'apprentissage et permet la validation complète d'un diplôme. Le ou la candidate se doit de produire un dossier qui met en avant les savoirs, savoirs-faire et compétences acquis au travers de ses expériences professionnelles, familiales, bénévoles, syndicales, etc. Une commission comprenant des enseignant·e·s chercheur·euse·s validera ou non le dossier et permettra ou non l'inscription en L3SE en considérant que la personne a acquis dans son parcours l'équivalent d'un bac +2. Hugues Lenoir indique qu'au niveau national, ce sont plutôt des femmes qui en bénéficient, ce qui se vérifie au CUEEP car elles représentent, sur la période de 2000 à 2010, 72 % des personnes ayant bénéficié d'une VAP ou d'une VAE²⁸.

Revenons à la liste des documents du dossier pour constater qu'ils comportent nombre de données dites personnelles. La donnée personnelle se définit par la CNIL ainsi :

« Une donnée personnelle est toute information se rapportant à une personne physique identifiée ou identifiable. Mais, parce qu'elles concernent des personnes, celles-ci doivent en conserver la maîtrise.

Une personne physique peut-être identifiée :

- directement (exemple : nom et prénom) ;
- indirectement (exemple : par un numéro de téléphone ou de plaque d'immatriculation, un identifiant tel que le numéro de sécurité sociale, une adresse postale ou courriel, mais aussi la voix ou l'image).

L'identification d'une personne physique peut-être réalisée :

- à partir d'une seule donnée (exemple : nom) ;
- à partir du croisement d'un ensemble de données (exemple : une femme vivant à telle adresse, née tel jour et membre de telle association) »²⁹.

27 CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement*. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. [S. l.] : CORESE, 1993, p. 22.

28 Selon nos recherches d'après les archives du CUEEP.

29 <https://www.cnil.fr/fr/definition/donnee-personnelle>

En effet, s'il va de soi que notre corpus ne comporte ni nom ni prénom, les individu.e.s pourraient y être identifiables comme telle personne née en telle année, inscrite en L3SE en telle année, avec tel diplôme antérieur, etc.

Nous avons pu, durant notre master, expérimenter l'inquiétude de certains sujets quant au fait de notre accès aux dites archives. Il va de soi que cet accès n'a pu se faire qu'avec l'accord de la direction du CUEEP et de la direction du laboratoire Trigone de recherche du CUEEP sous couvert de confidentialité quant aux documents manipulés, la consultation ne pouvant s'effectuer que dans les locaux du CUEEP, conformément à l'article L213-1 modifié par la loi n° 2008-696 du 15 juillet 2008, article 17 qui indique que « les archives publiques sont [...] communicables de plein droit ».

La manipulation de données personnelles a aiguisé notre réflexion sur l'éthique de la recherche . En effet, Sylvain Laurens et Frédéric Neyrat³⁰ montrent que les conflits portent sur l'anonymisation des enquêté.e.s qui ne suffit pas toujours à leur *incognito*, sur le traitement des entretiens ou des données. Ils ne se limitent pas aux enquêtes de terrain dits plus « difficiles » comme les populations carcérales, les prostituées, etc. mais atteignent aussi des populations « averties » qui suivent les chercheur.e.s sur le net. Si nous avons anonymisé les 927 sujets dans le corpus statistique en les numérotant, cela ne nous semblait pas suffisant à la lecture de Daniel Céfai³¹ et de Sylvain Laurens et Frédéric Neyrat³² car

« tout texte scientifique est, en effet soumis aux mêmes règles que n'importe quel texte publié et expose donc potentiellement son auteur aux recours prévus par la loi en la matière : atteinte à la vie privée, recours pour diffamation, demande d'un droit de réponse »³³.

Si nos écrits de master n'ont pas donné lieu à une déclaration officielle de notre corpus, démarche inutile selon nos enseignants aux vus de l'auditoire dudit travail, nous avons effectué cette déclaration officielle pour notre thèse, incluant tous les fichiers précédemment construits avec le soutien du conseiller Informatiques et Libertés de l'Université en réponse à une déontologie de recherche protégeant nos travaux et celles et ceux qui ont coconstruit le matériau de recherche. Cette déclaration encadre l'utilisation des données strictement pour la recherche en protégeant les sujets et nous-mêmes. Nos fichiers et corpus ont un accès crypté et ne donnent pas

30 LAURENS, Sylvain et NEYRAT, Frédéric. Le chercheur saisi par le droit : l'enquête et les sciences sociales en procès? Dans : Enquêter de quel droit? Menaces sur la l'enquête en sciences sociales. Bellecombres en Bauges : Éditions du Croquant, 2010.

31 CÉFAÏ, DANIEL. Codifier l'engagement ethnographique. Dans : *La vie des idées* [en ligne]. 2009. Disponible à l'adresse : <https://laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>.

32 LAURENS, Sylvain et NEYRAT, Frédéric. Le chercheur saisi par le droit : l'enquête et les sciences sociales en procès? Dans : Enquêter de quel droit? Menaces sur la l'enquête en sciences sociales. Bellecombres en Bauges : Éditions du Croquant, 2010.

33 Ibidem, p. 16.

lieu à diffusion directe. Ainsi, dès notre master, une réflexion sur notre posture éthique et sur la déontologie de recherche en sciences humaines par rapport à la manipulation de données personnelles avait débuté. Cette démarche nous a amenée à créer un consentement éclairé pour la suite de notre travail de thèse comme nous l'expliquerons plus avant dans une démarche de coconstruction de la recherche avec les sujettes.

À partir de ces archives nous avons créé un corpus de données pour 927 sujet·te·s inscrit·e·s en L3SE de 2000 à 2012.

Nous nommons ces documents « archives » au sens donné par Olivier Beaud :

« les archives sont l'ensemble des documents, quels que soient leur date, leur lieu de conservation, leur forme, leur support, produits ou reçus par toute personne physique ou morale et par tout service ou organisme public ou privé dans l'ensemble de leur activité »³⁴.

Notons que ces archives ne sont ni vivantes, ni tièdes, ni définitives comme les classifie Olivier Beaud³⁵, car elles ont été détruites depuis, n'ayant pas fait l'objet d'un legs à la Région ou au Département. Nos travaux sont désormais la seule trace de l'existence passée de ces archives et donc de toutes les données relatives aux étudiantes et étudiants de L3SE au CUEEP de 2000 à 2012.

3. Une démarche heuristique.

Notre premier contact avec ces archives a été accompagné par des idées contradictoires et congruentes : que faire de toutes ces données ? Doit-on « choisir » quoi saisir ? Comment saisir, comment coder toutes ces informations ?

Nous avons opté pour la saisie globale des données de chaque dossier en master 1 puisque nous ne savions pas quel élément pouvait être déterminant dans l'analyse de la population. Nous avons utilisé le logiciel gratuit Hector³⁶, développé par Alain Dubus, maître de conférence à Lille 3, aujourd'hui campus SHS de l'Université de Lille, désormais retraité.

Nous avons créé les variables les unes après les autres au fur et à mesure de la découverte des contenus de chaque dossier papier. Chaque nouvelle variable s'augmentait également au fur et à mesure de nos découvertes de nouvelles modalités. La création du corpus de départ lors du master 1 a donc été très longue et très riche en réflexions : comment coder du texte par exemple,

34 BEAUD, Olivier. Les archives saisies par le droit. Genèses [en ligne]. 1990, Vol. 1, no 1, p. 132.

35 Ibidem, p. 133.

36 Téléchargeable sur <http://alain.dubus.r.et.d.free.fr/>

dans la partie « motivations » réservée à l'écriture du candidat à la L3SE ? Que faire des données du curriculum vitae, de celles du dossier VAP ?

En effet, le CUEEP accueillant étudiantes et étudiants en formation d'adultes et en formation initiale, les documents fournis sont de taille et de contenu très différents selon l'âge des sujets et sujettes.

La saisie brute a donné lieu dans un deuxième temps à une reformulation des données pour leur donner plus de lisibilité. Ce travail n'aurait pu se faire sans le soutien d'Alain Dubus car il débordait largement des enseignements offerts en méthodologie quantitative. Ce travail nous a permis alors de nous interroger sur les facteurs favorisant la validation de la L3SE de manière longitudinale dans notre population de 887 sujets sur la période de 2000 à 2010 comme question centrale de recherche. Nous avons pu déterminer qui obtenait le plus souvent la L3SE sur toute la période 2000-2010 mais aussi comment évolue cette réussite d'année en année.

Ainsi, les femmes sont ici celles qui valident le plus et le mieux en étant à la fois les plus nombreuses à obtenir la L3SE mais aussi celles qui obtiennent le plus souvent des mentions, comme dans la formation initiale traditionnelle³⁷. Mais ici, une corrélation avec l'âge de ces femmes est avérée : les mentions « bien » et « très bien » sont massivement obtenues par des femmes en formation d'adultes. Les corrélations de réussite selon le sexe et l'âge nous ont incitée à poursuivre le travail de recherche en master 2. Si nous savions qui réussissait le plus et le mieux, nous ne savions pas pourquoi, ou plutôt quels facteurs favorisaient la réussite. Nous n'avons fait que la description sociologique de la population.

Cette fois, nous avons choisi de retranscrire en séquences les trajectoires objectives des sujets et sujettes pour expliquer la réussite plus importante des femmes en L3SE en posant comme hypothèse générale que les trajectoires objectives pouvaient expliquer par leurs éléments la réussite des sujettes. Nous expliquerons plus avant cette méthodologie. Là encore, l'induction a été de mise. Nous avons saisi dans les séquences toutes les données relatives à la formation initiale et continue et à l'emploi disponibles dans les dossiers papiers de 2000 à 2012, augmentant notre corpus à 927 sujets et sujettes.

II MÉTHODOLOGIE

Nous avons déployé en master une méthodologie quantitative longitudinale appuyée sur des entretiens exploratoires.

37 BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Seuil, 1992.

1. Entretiens exploratoires et questionnaire.

Nous avons effectué plusieurs entretiens exploratoires afin de mieux connaître à la fois l'historicité du CUEEP, son fonctionnement, ses spécificités, mais aussi pour saisir de quoi peut-être fait le parcours d'un·e étudiant·e en L3SE au CUEEP.

Nous avons effectué avec Mme Véronique Leclercq un entretien. Mme Véronique Leclercq est entrée au CUEEP en 1971, elle est professeuse des Universités en sciences de l'éducation, émérite jusqu'en 2019. Elle nous a accordé un entretien sur l'histoire du CUEEP. Nous avons ainsi pu comprendre les valeurs spécifiques d'éducation populaire qui présidaient au CUEEP-Lille 1 à travers notamment l'évocation de ses différents directeurs et directrices, ses enseignant·e·s, d'André Lebrun à Paul Demunter en passant par Joseph Losfeld pour les directeurs, et chez les enseignants des figures comme Claude Dubar, Philippe Carré, Véronique Leclercq elle-même, spécialiste de l'illettrisme, par exemple et bien d'autres. L'entretien montre comment le CUEEP, comme le CUCES à Nancy, a été le laboratoire d'innovations pédagogiques et de réflexions permanentes entre pratiques et recherches. Il montre comment la promotion interne a favorisé l'accès au statut d'enseignant·e·s du supérieur des personnes en formation d'adultes. Il met en évidence la façon dont les changements et projets ont toujours été discutés à l'interne. Mme Véronique Leclercq nous explique également comment la réforme européenne LMD (Licence-Master-Doctorat) de 2004-2005 a modifié le travail des enseignant·e·s en obligeant à une semestrialisation des contenus pédagogiques et à de multiples validations dans l'année universitaire en respectant le calendrier de l'Université.

Mme MCP est professeuse des universités, désormais retraitée, « produit » du CUEEP par le CUEEP puisque ancienne étudiante en L3SE au CUEEP, puis maîtresse de conférence et professeuse. Son parcours nous intéressait donc. L'entretien a ici aussi porté sur la réforme LMD dont elle était coordinatrice pour le CUEEP. Elle a pu nous narrer les longues discussions transformant des contenus pédagogiques en compétences et en crédits, chaque enseignant·e revendiquant un nombre de crédits spécifique pour sa discipline, les difficultés liées à la semestrialisation du point de vue pédagogique et de celui de l'évaluation.

Notre dernier entretien exploratoire a été effectué avec Patricia, étudiante en L3SE de 2011 à 2012, poursuivant en master professionnel multimédia. Nous avons choisi d'interroger une femme, car, comme nous l'avons vu, elles sont majoritaires en L3SE. Patricia est une jeune femme en formation d'adultes de 26 ans au moment de l'entretien à la fin de sa L3SE. Notre

dialogue avait pour but de retracer son parcours biographique avant son entrée en L3SE pour comprendre de quoi peut-être constitué un tel cheminement avant de procéder au travail sur les trajectoires statistiques des sujets du corpus. L'entretien avec Patricia est semi-directif, car nous cherchions à connaître non seulement les différentes étapes de sa biographie mais aussi leurs articulations internes. Pendant l'entretien, nous demandions à plusieurs reprises des précisions sur la chronologie, sur les enchaînements de situation que nous ne saisissions pas, prenant ainsi conscience que la chronologie ne va pas de soi dans le discours d'une enquêtée. La situation d'entretien de recherche dans laquelle nous sommes alors grande novice, crée ici un artefact de parcours biographique, référant toute décision antérieure à l'arrivée en L3SE. Sans réussir à empêcher un tel discours, nous en avons eu conscience. Cet entretien nous a permis de créer un premier vocabulaire d'états nécessaire à la construction des séquences représentatives des trajectoires objectives.

La manipulation des dossiers archivés nous avait fait connaître leurs contenus relatifs à l'emploi et à la formation initiale et continue avec les documents listés plus haut.

Nous avons testé le vocabulaire d'états sur une cohorte de 24 étudiant·e·s en L3SE pendant leur cours de sociologie avec l'autorisation de l'enseignante, étudiantes et étudiants en formation initiale et formation d'adultes. Nous leur avons demandé, sous forme de questionnaire papier, de coder à l'aide du vocabulaire d'états joint leur parcours jusqu'à l'entrée en L3SE. Cette expérimentation nous a alors démontré que nous omettions des codages possibles pour les périodes de longues maladie, de maternité, de temps dédié à l'éducation des enfants et sans travail rémunéré ni droits au chômage, etc. bref toute période de non-travail au sens travail rémunéré.

Nous avons aussi à la suite de cet essai décidé de modifier le codage de l'emploi initialement en CDI (contrat à durée indéterminé) *versus* CDD (contrat à durée déterminée), à un codage travail stable / travail instable aux vues des nombreux emplois à temps partiels et intérimaires longs décrits par les sujets et sujettes de ce groupe. D'une vision du travail en CDD/ CDI quelque peu datée, nous sommes passé à un codage emploi stable/ emploi non stable, considérant non plus le statut dans l'emploi mais la continuité ou la non-continuité des revenus liés au travail rémunéré dans un point de vue plus proche des sujet·te·s. Nous pouvons donc coder par exemple de multiples CDD qui s'enchaînent en travail stable car les revenus liés à l'activité ne cessent pas durant toute la période de CDD cumulés, prenant ainsi également acte de la flexibilité accrue de l'emploi sur la période 2000-2012.

Cette étape a permis de stabiliser pour un temps le vocabulaire d'états des séquences relatives aux trajectoires objectives.

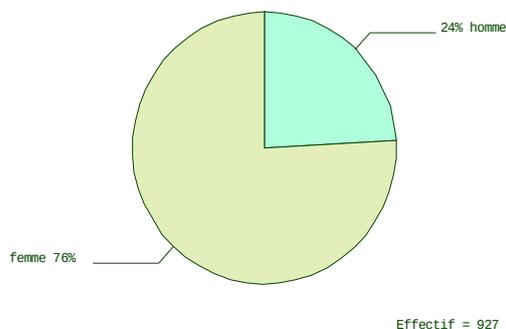
La dernière étape a été de regrouper des états qui statistiquement étaient non significatifs afin d'augmenter la lisibilité des séquences. Ainsi, VAP et VAE sont-elles regroupées dans les séquences sous la lettre V, car considérées comme un accès par acquis à la L3SE pour des personnes n'ayant pas obtenu précédemment un diplôme de niveau bac+2.

2. Statistiques descriptives et longitudinales.

Les données ici présentées sont issues de nos travaux de recherche sur la population des étudiants de L3SE au CUEEP.

La première donnée qui saute aux yeux dès la saisie est la féminisation importante de la filière L3SE au CUEEP sur la période 2000-2012, féminisation dont nous n'avions pas conscience quand nous y étions inscrite.

Graphique n°1 : répartition des sexes dans la population des inscrits en L3SE de 2000 à 2012 au CUEEP, n=927, à partir des archives du CUEEP.



Comme le montre le graphique constitué à partir des données collectées, les femmes sont en moyenne 76 % contre 24 % d'hommes sur la période 2000 à 2012. Tout se passe comme si la formation L3SE attirait plus de femmes que d'hommes sur toute la période.

Déjà auparavant, les études de Bernard Charlot et Marie Duru-Bellat montrent la prédominance féminine en L3SE dans les années 1990. Bernard Charlot indiquait qu'à Lille, les femmes représentaient 72 % des effectifs en 1992/93 contre 50-60 % dans les autres départements de

sciences de l'éducation à la même période³⁸. Son étude au niveau national précise que « ce taux de féminisation est en rapport direct avec les professions exercées par les étudiants »³⁹, c'est à dire qu'il explique le taux de femmes en L3SE par les professions qu'elles exerceraient et qui orienteraient vers les sciences de l'éducation. Bernard Charlot comptabilisait chez les salarié.e.s inscrit.e.s « entre la moitié et les deux tiers travaillent pour l'éducation nationale. Parmi eux, la très grosse majorité est constituée d'institutrices »⁴⁰. Il considère donc la L3SE comme une orientation logique pour des institutrices en poste, en omettant les instituteurs. Sur la période que nous étudions au CUEEP nous avons pu sexuer toutes les données, ce que n'ont pu faire Bernard Charlot et Marie Duru-Bellat puisque leur collecte de données nationales dépendait d'un questionnaire transmis à chaque département sciences de l'éducation et du bon vouloir à transmettre ces données. Notons que la féminisation de la filière L3SE ne questionne pas dans les deux rapports.

Sur la période que nous étudions, de 2000 à 2012, les personnes travaillant dans l'Éducation Nationale restent nombreuses, une moitié des salariés, mais celles-ci ne sont plus des personnels enseignants comme dans les années 1990, mais des personnels contractuels non-enseignants, surveillant.e.s et assistant.e.s pédagogique.s. En effet, entre les deux périodes, la création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) a entraîné une montée en qualification des enseignants du primaire car « les Instituts universitaires de Formation des Maîtres, implantés dans chaque académie depuis 1991, ont été créés en application de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 »⁴¹. en effet,

« les instituteurs deviennent des « professeurs d'école » - sont recrutés à la licence et bénéficient du même cursus : une année de préparation au concours de recrutement et une année de formation professionnelle en alternance »⁴².

Les personnels enseignants du primaire de l'Éducation Nationale en poste n'ont donc plus guère logiquement besoin massivement de la L3SE, mais elle devient une filière pour les personnels non-enseignants aspirant à cette fonction, notamment pour les emplois jeunes⁴³ créés en 1997 soumis à une obligation de formation pendant leur contrat, et exerçant aux postes d'assistants pédagogiques. Ce sont ces emplois jeunes que nous retrouvons en L3SE de 2000 à 2012 comme salariés de l'Éducation Nationale.

38 CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement*. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. [S. l.] : CORESE, 1993, p. 21.

39 Ibidem

40 Ibidem, p. 20.

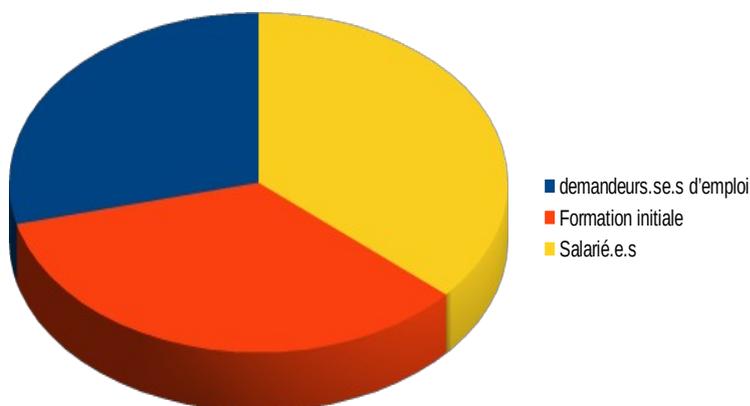
41 Philippe MÉRIEU In <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/iufm.htm>

42 Ibidem

43 Définition sur <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1908>

Cependant l'explication de Bernard Charlot sur la féminisation nous a amené à une réflexion sur le travail du genre dans l'orientation des publics accueillis dans la filière L3SE au CUEEP. Le genre travaillerait l'orientation dans la formation initiale tout comme dans la formation d'adulte créant ainsi le taux de femmes très majoritaire en L3SE qui prépare aux métiers de l'éducation, formateur·trice et professeur.e des écoles, métiers du *care* largement occupés par des femmes. Néanmoins, une grande différence apparaît entre les données récoltées par Bernard Charlot et les nôtres sur la quantité de « salariés » inscrits en L3SE « il n'est jamais inférieur à 60-75 % »⁴⁴ dans les départements sciences de l'éducation en 1993 tandis qu'il n'est plus si massivement majoritaire entre 2000 et 2012. Surtout, les statuts doivent composer avec la part importante de demandeur·euse·s d'emploi, 29 % sur la période étudiée en moyenne. Dans notre étude, nous considérons comme salarié.e les inscrit.e.s relevant de plan de formation, de Fongecif, les salarié.e.s du public, et les isolé.e.s relevant de l'autofinancement. Nous ne connaissons pas le détail des catégorisations de Bernard Charlot et de Marie Duru-Bellat. Les personnes en formation initiale sont spécifiquement repérées grâce à une catégorie existante dans le dossier d'inscription archivé du CUEEP que nous avons vérifié avec l'âge des sujets et sujettes et le descriptif de leur parcours par souci d'exactitude. Les salariés se différencient ainsi pour nous de ceux qui ont une activité salariée pendant la L3SE, ce qui inclurait les étudiant.e.s en formation initiale avec un emploi.

Graphique n°2 : statut à l'entrée en L3SE de 2000 à 2012 pour les sujettes et sujets donnant lieu à une séquence, en effectif brut, n=801.



44 CHARLOT, Bernard. Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. CORESE, 1993, p. 20.

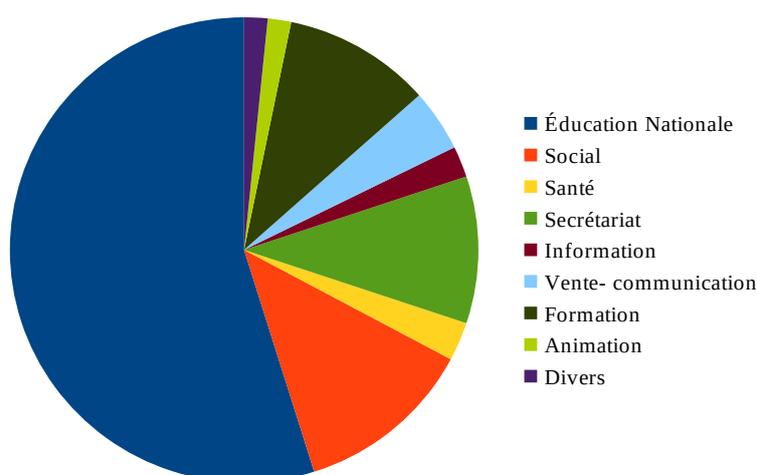
La catégorisation du CUEEP permet de distinguer aisément les étudiantes et étudiants en formation initiale *versus* celles et ceux en formation continue (demandeurs d'emploi+salariés) ces derniers sont donc majoritaires en L3SE au CUEEP de 2000 à 2012.

Voyons si les secteurs professionnels d'origine font abonder dans le sens de la conclusion de Bernard Charlot.

Nous avons saisi la fonction déclarée au moment de l'inscription par les étudiantes et les étudiants à partir du dossier papier. Nous avons reformulé ces emplois selon des grandes catégories pour augmenter la lisibilité des données : Éducation Nationale, social, santé, secrétariat, information, vente-communication, formation, animation, divers. Cette répartition nous démontre dans un premier temps que les femmes du corpus occupent des emplois dans des secteurs traditionnellement « féminins », des secteurs du tertiaire⁴⁵ à l'instar des femmes françaises dans leur totalité.

Nous pouvons constater que les femmes de l'Éducation Nationale sont les plus nombreuses (53 % de l'effectif féminin) en poste au moment de l'inscription en L3SE, il s'agit d'emplois-jeunes féminins.

Graphique n°3 : Représentation graphique de la répartition des fonctions occupées par les femmes du corpus au moment de l'inscription en L3SE, n=194.



45 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008; MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte. 2012.

Nous pouvons donc constater que le genre influe sur les postes occupés au moment de l'inscription en L3SE, les femmes se retrouvant dans des catégories spécifiques, dites « féminines ».

Les hommes du corpus autorisant ce croisement avec la fonction au moment de l'inscription en L3SE et classes typologiques selon les séquences sont en effectif statistiquement faible, seulement 67 sujets de 2000 à 2012. Ils sont surreprésentés à hauteur de 66 points parmi les fonctions du social et de la formation⁴⁶. Ainsi, si les femmes en formation d'adultes appartiennent à des fonctions « traditionnellement féminines », les hommes en formation d'adultes aussi, relevant donc d'une population masculine spécifique mais sur un effectif statistiquement faible.

L'analyse descriptive de la population des étudiantes et étudiants de L3SE au CUEEP de 2000 à 2012 met en exergue le travail du genre dans les secteurs professionnels occupés par les femmes, suggérant des parcours genrés scolaires puis professionnels.

3. Séquences et trajectoires.

Suite à l'entretien exploratoire avec Patricia nous avons établi un premier vocabulaire d'états pour les séquences représentatives des trajectoires objectives. Il nous faut ici nous expliquer.

Une trajectoire objective se définit comme le passage successif par différents états dans des structures sociales, école, emploi, formation. Ces états sont repérables donc par des informations « objectives » dans le dossier CUEEP comme la copie des diplômes, le *curriculum vitae*, le contenu du dossier VAP, le contenu du dossier de Fongecif, etc. Chaque état est représenté par une lettre, elle peut-être suivie d'un nombre qui quantifie cet état : Y17 signifie 17 années de travail stable.

Donc comme l'explique Alain Dubus, la séquence se définit

« comme une série d'états. Les états sont pris dans un vocabulaire d'états, ensemble fini et explicite des états possibles dans l'univers étudié . Un état peut apparaître une fois, plusieurs fois, aucune fois dans une séquence donnée. La longueur totale d'une séquence (le nombre des états successifs qu'elle contient) est quelconque. Les états sont représentés par des symboles (essentiellement des lettres). Une séquence

46 Cf travaux de LD, master 2, 2 014. Non publié.

unitaire est donc représentée par une suite ininterrompue (sans espace ni caractère spécial du genre tabulation ou saut de ligne) de symboles »⁴⁷.

La séquence est donc formée de suite de lettres et de chiffres symbolisant la succession des états. L'état qualifie la période choisie comme unité de temps. Par exemple, nous avons choisi de qualifier l'emploi des sujettes et sujets en travail stable symbolisé par la lettre Y et le travail non stable (CDD, intérim) par la lettre K, enfin, le chômage par la lettre C. La séquence suivante, K3Y8C2 signifie 3 années de travail non stable(K3) suivies de 8 années de travail stable (Y8) et de deux années de chômage(C2). Les séquences ont l'avantage de visualiser l'enchaînement des différents états et de permettre de travailler sur ces suites pour les différencier, les regrouper, les classer, les analyser.

Les séquences représentent des trajectoires dites « objectives » car constituées à partir de documents et non d'un discours du sujet ou de la sujette.

À l'aide de grilles chronologiques des débuts de scolarité à l'entrée en L3SE nous avons donc codé chaque trajectoire objective de chaque étudiant et étudiante en séquence à partir des documents disponibles dans les 927 dossiers papiers. Le vocabulaire d'états pouvant être augmenté à la découverte de nouveaux éléments non codés précédemment toujours dans une démarche inductive.

Ce travail fastidieux a permis de reconstituer 804 trajectoires utilisables à partir de 927 sujets. En effet, les séquences ont parfois été reconstituées avec plusieurs périodes non renseignées, ce qui dans le dossier met en exergue un comportement de préservation de la face (positive), comme lors des situation de face à face verbal décrites par Goffman⁴⁸, qui efface des périodes de plusieurs années. Ce fait tient à la nature même des documents utilisés : un curriculum vitae ou un dossier de VAP/VAE cherche à valoriser les parcours, non à les décrire précisément dans toutes leurs dimensions. Ainsi, le sujet 14 mentionne qu'il a obtenu son baccalauréat en 1980 puis un BTS en 1984, mais ne mentionne aucun « état » jusqu'en 2000, année de son inscription en L3SE. Le sujet 132, lui, indique un baccalauréat en 1970 puis, plus rien jusqu'à l'entrée en L3SE en 2000.

Un recoupement a parfois été possible entre les différents documents du dossier comme entre le curriculum vitae et le dossier VAP souvent plus précis sur les périodes de non-travail comme les maternités car

47 DUBUS, Alain. Une méthode d'analyse des séquences. *Bulletin de méthodologie sociologique*. 2008, n° 65, p. 8.

48 GOFFMAN, Erwing. *La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit, 1996.

« en un sens, la trame racontée par le dossier s'apparente à des données récoltées lors d'un entretien approfondi, à la différence que le filtre n'est pas « l'illusion biographique » et la relation enquêteur/enquêté mais dans les raisons qui font que ces documents ont été produits et conservés »⁴⁹.

L'objectivité des trajectoires n'est donc pas absolue, mais relevant du bon vouloir des personnes remplissant les dossiers, mais aussi de celles les archivant. Sur ce point, nous avons pu noter une continuité favorable à nos travaux sur toute la période étudiée. Une seule secrétaire pédagogique, vite remerciée, avait failli en omettant de placer les procès-verbaux relatifs à chaque session d'examen semestriels dans les dossiers. Nous avons pu y remédier en faisant imprimer tous ces documents par le secrétariat du CUEEP et en les insérant dans chaque dossier pour en faire la saisie.

Notons, que, les femmes étant majoritaires en L3SE, l'état pour le congés maternité a été fusionné avec celui pour « maladie longue » ou « éducation des enfants sans emploi rémunéré et sans chômage indemnisé » en un état « i » pour « inactivité professionnelle».

À la suite de la saisie des séquences nous obtenions un corpus de 927 sujet·te·s, dont 801 avec une séquence de trajectoire objective, pour 117 variables.

Le logiciel Hector permet une analyse typologique des séquences, c'est-à-dire de

« découper la population étudiée en classes aussi différenciées entre elles que possible, chaque classe étant aussi homogène que possible. L'analyse des séquences fournit également diverses représentations des classes et des typologies, dont des représentations en couleurs »⁵⁰.

Il s'agit « du résultat d'une classification automatique des séquences selon la méthode de la Classification Hiérarchique Descendante, avec coupure automatique à dix classes sur le critère de la variation »⁵¹.

Hector brasse donc les séquences pour les catégoriser selon leur contenu en des groupes, des classes, homogènes.

Hector fournit par défaut une classification à 10 classes selon ce principe :

49 CAYOUILLE-REMBLIÈRE, Joanie. *Le marquage scolaire : une analyse ethnographique des trajectoires des enfants des classes populaires à l'école*. Paris : EHESS, p. 56.

50 DUBUS, Alain. Une méthode d'analyse des séquences. *Bulletin de méthodologie sociologique*. 2008, n° 65, p. 8.

51 Ibidem p. 13.

« La Classification Hiérarchique Descendante fournit une arborescence complète, dont les feuilles sont les séquences individuelles. Chaque nœud, à partir de la racine qui est la réunion de toutes les séquences, se divise en deux branches, et ainsi de suite jusqu'aux feuilles »⁵².

Par souci de lisibilité, nous pouvons réduire le nombre de classes par coupure manuelle des branches, ceci est nécessaire quand l'effectif d'une classe est insignifiant statistiquement par rapport à l'effectif global des sujets, ou si la différence entre deux classes est peu pertinente pour notre analyse. Chaque classe est nommée par la lettre « c » suivie de son numéro.

La classification typologique procède par dichotomie en partant de la totalité des séquences à gauche, n=801, pour se diviser en six classes à droite, C1, C2, etc. Chaque classe est représentée par un berlingot dont les couleurs symbolisent les différents états. Le berlingot se lit de l'extrémité haute à gauche vers la droite, chaque « tranche » représentant la période de temps choisie qualifiée par un état, pour nous l'année universitaire a été choisie par commodité.

Sous chaque berlingot on peut lire la séquence typique de la classe soit « la série des états majoritaires dans les périodes successives »⁵³. Alain Dubus précise que « les séquences typiques [...] sont la forme textuelle d'une sorte de résumé, de moyenne des séquences constituant une classe »⁵⁴.

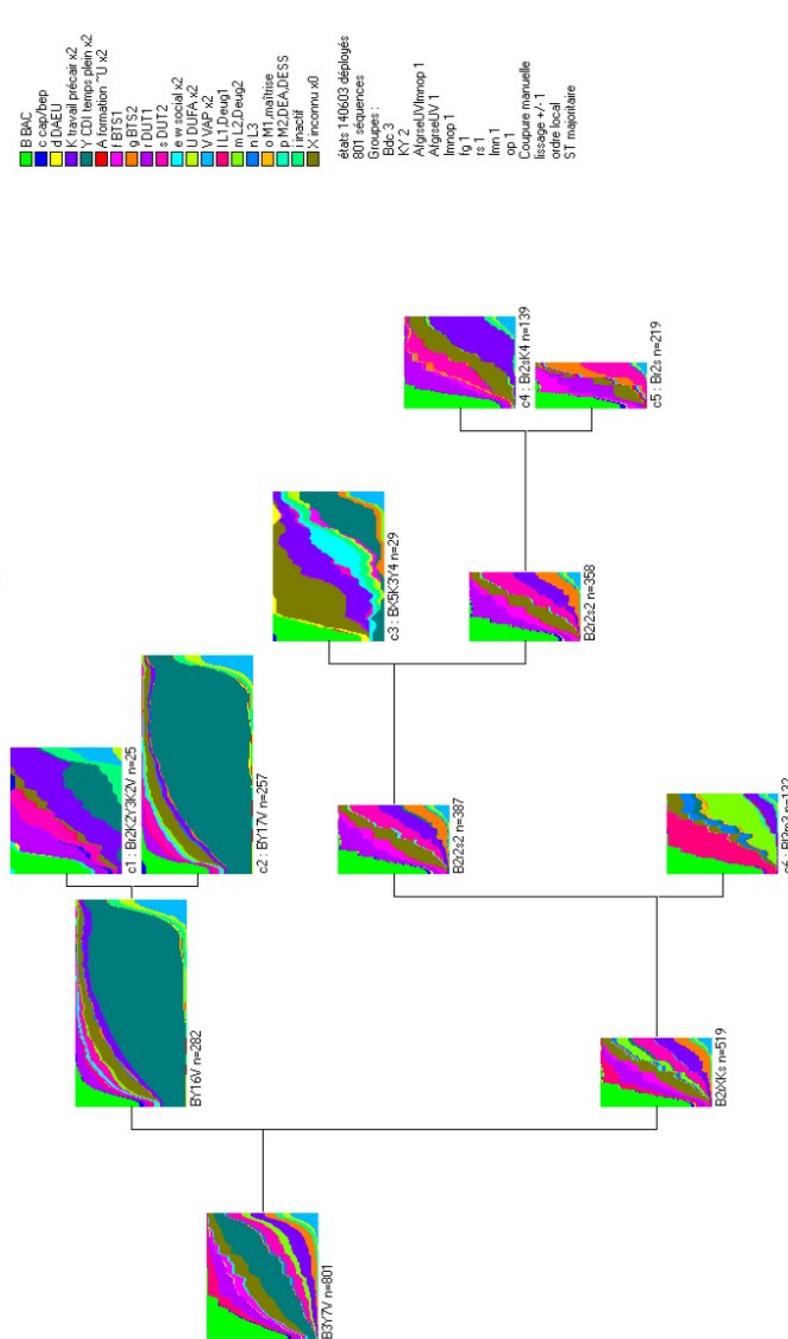
Observons la typologie de la totalité des séquences féminines et masculines en six classes dans le graphique n°4.

La première dichotomie sépare des séquences de taille différentes. Nous pouvons distinguer des séquences plus longues, avec plus de « tranches ». Les séquences longues correspondent aux étudiantes et étudiants en formation continue, tandis que les séquences plus courtes correspondent aux trajectoires des étudiantes et étudiants en formation initiale.

52 Ibidem p.18.

53 Ibidem p.13

54 Ibidem, p.14



Graphique n°4 : représentation graphique fournie par Hector d'une typologie de la totalité de séquences, n=801.

L'âge moyen des sujets et sujettes du corpus est de 30,54 ans avec un écart-type de 8,97ans, ce qui signifie que l'effectif du corpus s'agglutine entre 21,57 ans et 39,51 ans.

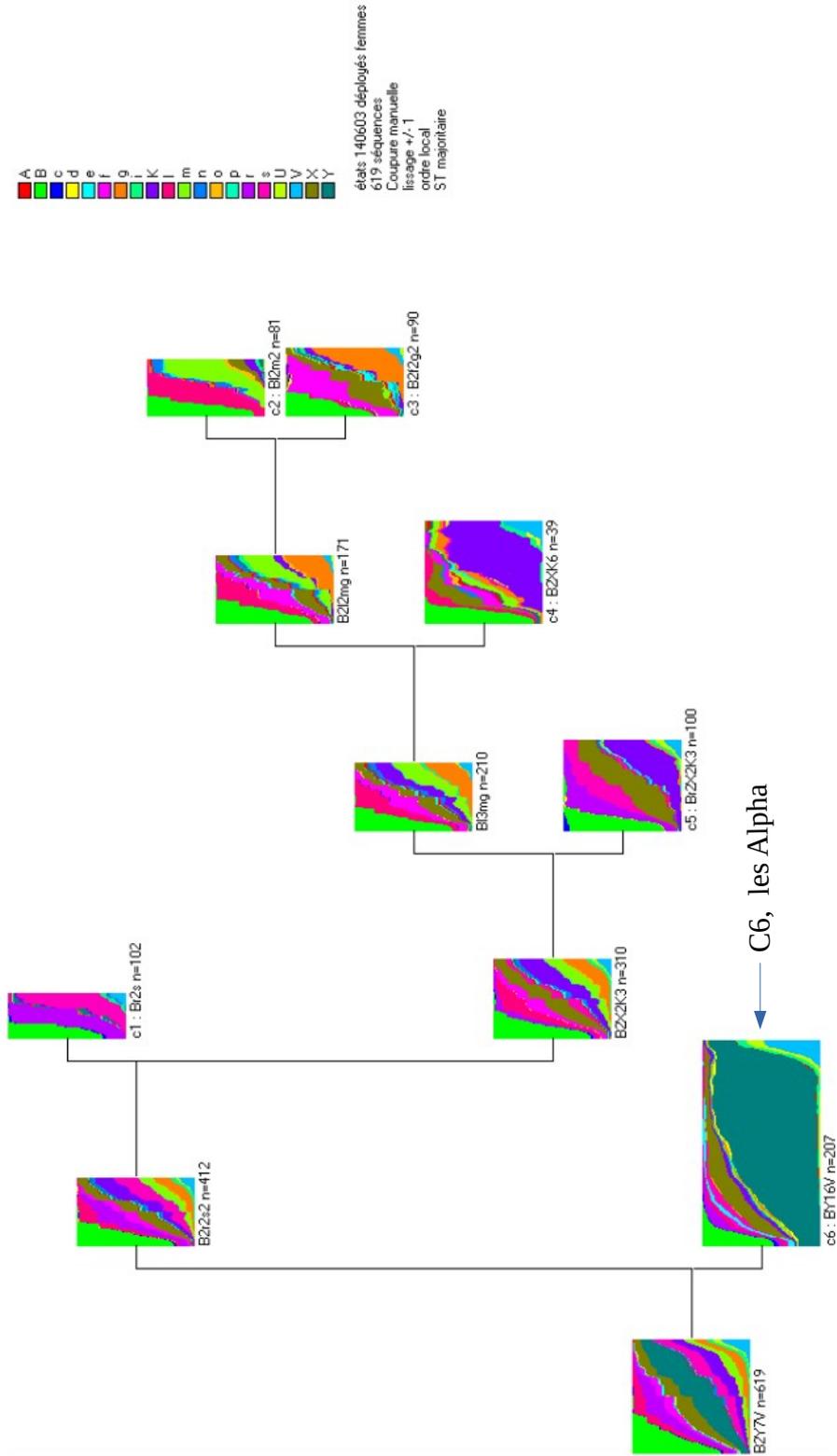
Concernant la distribution de l'âge, la médiane est entre 27 et 28 ans ce qui signifie que la moitié du corpus a moins de 27 ans et que l'autre moitié du corpus a plus de 28 ans. Nous pouvons

considérer que les inscrits et inscrites de plus de 28 ans bénéficient de la formation d'adultes en L3SE soient la moitié de la totalité des 927 sujettes et sujets.

L'effectif masculin en L3SE, 217 hommes dont seulement 67 en formation d'adultes, sur toute la période 2000-2012, rend le travail sur leur données beaucoup moins fiable. Aussi nous avons porté notre attention sur les femmes.

Observons maintenant la représentation des séquences féminines.

Graphique n°5 : représentation graphique fournie par Hector des séquences féminines, n=619



Nous pouvons remarquer que la classe 6, C6, se sépare des autres classes dès la première dichotomie. C'est cette classe que nous nommerons dès à présents les Alpha.

La classe des Alpha se distingue par sa longueur qui nous indique qu'ils s'agit d'un groupe de femmes en formation d'adultes. Elle se distingue également par son effectif qui est le plus important de toutes les classes typologiques féminines, soit 207 femmes Alpha.

La séquence typique des Alpha, BY16V (baccalauréat, 16 années de travail stable puis une VAP), indique une absence de formation dans l'enseignement supérieur contrairement aux autres classes féminines.

III UNE RÉUSSITE FÉMININE INEXPLIQUÉE

1. Ce que nous disent les données.

Le logiciel Hector permet le croisement entre les classes typologiques de séquences et toutes les variables du corpus. Nous pouvons également isoler les typologies de classes selon le sexe, l'âge, la longueur des séquences, etc.

Le croisement des classes typologiques féminines puis masculines avec les résultats obtenus en L3SE nous montrent que les Alpha sont la classe typologique où la réussite est à la fois la plus fréquente (91 % de validation de la L3SE) et celle de meilleure qualité avec l'obtention de mention bien et très bien en plus grande quantité, et ceux en comparant les Alpha avec la classe typologique masculine à séquence typique équivalente.

Marie Duru-Bellat⁵⁵ observait la réussite en L3SE à Lille en 1989 dans une classe de 46 à 52 % en 1990, les résultats ne sont pas sexués alors.

Le croisement des séquences féminines avec la validation (obtention de la L3SE) nous a surpris : nous avons élaboré la variable logique « validation » en incluant celles par décision de jury, c'est à dire toutes les admissions inscrites sur les procès-verbaux figurant dans les dossiers papiers.

55 DURU-BELLAT, Marie. *Les études universitaires des Sciences de l'Éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics*. IREDU-CNRS, 1992, p. 46.

Le taux de validation global du dispositif L3SE dans cet institut lillois est très élevé puisqu'il est de 84 % des inscrits pédagogiques entre 2000 et 2012⁵⁶.

Pour les Alpha il est de 91%, donc pour des femmes en formation d'adultes sans diplôme du supérieur. À séquences types comparables, les hommes en formation d'adultes n'obtiennent que 63% de validation. Le genre joue-t-il encore en formation d'adultes comme en formation initiale⁵⁷ dans l'obtention du diplôme ?

La qualité de la validation des Alpha est remarquable. Nous avons reformulé la variable qui rend compte de la moyenne aux deux semestres en L3SE de chaque sujette selon les mentions existantes en classes de notes correspondantes aux mentions, là aussi en choisissant des modalités couramment utilisées pour stratifier les résultats.

En croisant le classement par mention avec les classes de trajectoires féminines⁵⁸ nous obtenons le tableau qui suit.

Tableau n° 1 : Résultats de validation selon les classes de trajectoires féminines, par niveau de mention.

N %L	0à10[[10à12[[12à14[[14à16[16&+	S/LIGNE :
Sq-cl1	8 8%	24 24%	50 50%	16 16%	2 2%	100 100%
Sq-cl2	6 8%	21 26%	35 44%	14 18%	4 5%	80 100%
Sq-cl3	12 13%	27 30%	31 35%	16 18%	3 3%	89 100%
Sq-cl4	6 15%	7 18%	16 41%	9 23%	1 3%	39 100%
Sq-cl5	8 8%	28 28%	47 47%	12 12%	4 4%	99 100%
Les Alpha	13 6%	33 16%	88 43%	66 32%	7 3%	207 100%
S/COLONNE	53 9%	140 23%	267 43%	133 22%	21 3%	614 100%

Avec 6 correction(s) de Yates, $\text{Khi}^2 = 34,37$ pour 20 d.d.l. s. à .05

Nous constatons que la classe Alpha des trajectoires féminines, qui est celle qui intéresse notre recherche, est surreprésentée à hauteur de 10 points parmi les femmes qui ont pour résultat en L3SE [14, 16[, aucune autre classe de séquences féminines n'y est surreprésentée. Ces femmes, dont la séquence typique montre qu'elles n'ont pas validé de formation dans le supérieur

⁵⁶ Le taux national de réussite pour une licence effectuée en 3 ans est, au niveau national de 27,5 % des inscrits en première année en 2012/13, et de 34,7 % dans l'université de rattachement de l'Institut qui nous intéresse (Lille 1), selon les chiffres du ministère (Réussite en licence, données 2016)

⁵⁷ BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Paris : Seuil, 1992.

⁵⁸ Les différentes classes typologiques féminines sont explicitées en annexe

réussissent mieux que les jeunes femmes en formation initiale (Seqcl1 et Seqcl2) qui en L3SE poursuivent un cursus universitaire bac+2.

2. Des questions.

L'analyse typologique des trajectoires a mis en exergue le groupe féminin Alpha. Les Alpha sont un groupe de 207 femmes dont les trajectoires se distinguent par :

- une longue période de travail stable avant l'entrée en L3SE
- une absence de cursus universitaire avant la L3SE
- un statut en formation d'adultes
- un taux de validation de 91 % en L3SE
- la persistance de la réussite des Alpha de 2000 à 2012

Les données statistiques que nous avons pu récolter ne permettaient pas d'expliquer la réussite des Alpha. L'idée d'un capital culturel familial n'est pas vérifiée par l'accès aux catégories socioprofessionnelles du père et de la mère.

Les données sur la formation d'origine ne font que renforcer nos questionnements.

Le tableau suivant rend compte du niveau de formation initiale et continue acquis selon les séquences féminines. Le niveau fait référence à la dernière classe fréquentée sans que le diplôme soit nécessairement validé. Le niveau baccalauréat signifie que le ou la sujet·te a suivi une classe de terminale, pas que le baccalauréat est obtenu.

Tableau n°2 : niveau de formation avant l'entrée en L3SE selon les séquences féminines.

	SqCl1	SqCl2	SqCl3	SqCl4	SqCl5	Les Alpha	S/ligne
Niveau V						2 100 % 1 1 %	2 100 % 0 %
Bac		2 6 % 3 3 %	1 3 % 1 1 %	3 9 % 8 8 %	6 17 % 6 6 %	23 66 % 12 12 %	35 100 % 6 6 %
Bac+1			1 12 % 1 1 %	2 25 % 6 6 %	1 12 % 1 1 %	4 50 % 2 2 %	8 100 % 1 1 %
Bac+2	98 19 % 97 %	62 12 % 79 %	82 16 % 95 %	30 6 % 83 %	92 18 % 93 %	147 29 % 77 %	511 100 % 86 %
Bac+3	3 11 % 3 3 %	13 46 % 17 %	2 7 % 2 2 %	1 4 % 3 3 %		9 32 % 5 5 %	28 100 % 5 5 %
Bac+4		1 14 % 1 1 %				6 86 % 3 3 %	
Bac+5						1 100 % 1 1 %	1 100 % 0 %
S/colonne	101 17 % 100 %	78 13 % 100 %	86 15 % 100 %	36 6 % 100 %	99 17 % 100 %	192 32 % 100 %	592 100 %

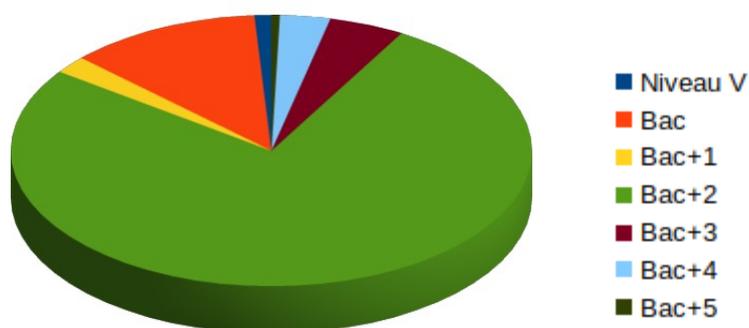
Avec 14 correction(s) de Yates, $\text{Khi}^2 = 52.06$ pour 30 d.d.l. s. à .01

Le croisement concerne 592 étudiantes de L3SE dont 192 Alpha sur 207, les données n'étant pas toutes fournies dans les archives pour ce croisement.

Le tableau de contingence nous montre que les Alpha sont seulement deux ne possédant qu'un niveau V (niveau BEP- CAP) à l'entrée en L3SE. Elles représentent 66 % de toutes les étudiantes ne possédant qu'un niveau baccalauréat, et 50 % de celles avec un niveau bac+1.

Le niveau acquis en formation initiale et continue des Alpha avant l'inscription en L3SE se répartit comme suit dans le diagramme.

Graphique n° 6 : répartition du niveau de formation acquis des Alpha avant la L3SE



Nous constatons ici que si les trajectoires objectives typiques ne montraient pas de passage par un diplôme post-baccalauréat, il apparaît ici que la majorité des femmes Alpha a obtenu un niveau bac+2 avant l'inscription en L3SE. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit de formations inachevées et /ou de formation équivalentes à un niveau bac+2 comme celles d'éducatrice spécialisée par exemple. Seuls des entretiens pourraient permettre de connaître ce qui vaut ce niveau bac+2.

Comment expliquer la réussite des Alpha par rapport aux étudiants masculins à séquences typique équivalente ? L'effet CUEEP est à évincer de fait puisque seules les femmes Alpha atteignent ce taux de réussite et non leurs homologues masculin, un éventuel effet CUEEP signifierait un effet n'agissant que sur les femmes, aussi n'est-il pas envisageable.

La motivation des adultes en formation continue ne peut-être non plus ici invoquée puisqu'elle ne concernerait que les femmes et non les hommes inscrits au CUEEP.

En début de thèse, nous avons pu avoir accès aux données de l'inscription universitaire des 927 sujettes et sujets de notre corpus, données différentes de celles du dossier papier du CUEEP. Aucun croisement de ces données n'est explicatif de la réussite des Alpha.

Nous avons donc choisi de nous concentrer sur ce groupe féminin des Alpha pour saisir les mécanismes menant ces femmes à atteindre un tel taux de réussite.

Les trajectoires objectives n'ont pu nous renseigner sur les motifs de réussite des Alpha. Il apparaissait aux vus de nos recherches quantitatives, que des éléments biographiques absents des dossiers papiers du CUEEP et de l'inscription à l'Université pourraient nous éclairer sur un cheminement vers une validation de la L3SE en optant cette fois pour un recueil des parcours biographiques subjectifs avec l'idée centrale que ces parcours contiendraient des éléments de compréhension de la réussite en L3SE, invisibles pour les statistiques. Nous pensons à des parcours de formation inachevés, non mentionnés dans les documents archivés car non validés, à des pratiques d'autodidaxie impossibles à identifier dans les données, par exemple ou des formations non qualifiantes et non diplômantes.

3. De l'objectif au subjectif, un changement de paradigme ?

L'entretien exploratoire effectué avec Pauline précédemment pour créer un vocabulaire d'états avait déjà soulevé nombre de problèmes. L'entrée dans la subjectivité des interrogées, après deux années d'analyses statistiques nous est d'abord apparu comme anxiogène. C'est en multipliant les lectures que nous avons opté pour la complémentarité des méthodologies quantitatives et qualitatives pour aborder les différents niveaux de compréhension des situations potentiellement évoquées en entretien, la situation de la sujette au niveau micro-sociologique mais aussi la situation mésoscopique et macro-sociologique et historique qui tissent un contexte des possibles pour chaque sujette.

En effet, comment comprendre l'entrée des Alpha en L3SE sans porter attention aux dispositifs de VAP et de VAE, et plus largement à la formation d'adulte ? Celle-ci possède sa propre historicité. Le parcours de chaque sujette ne peut s'entendre qu'à la fois comme strictement individuel, avec des prises de décisions, mais en gardant à l'esprit que les choix effectués sont plus largement situés. Prenons comme exemple le divorce, un élément de parcours possible, il est nettement plus aisé à obtenir et à assumer aujourd'hui pour les femmes que dans les années 1960, il est soumis à une évolution législative et sociale. Nous devons donc entrer dans la socio-histoire de la formation d'adultes.

Gérard Noiriel explique que « le socio-historien veut mettre en lumière l'historicité du monde dans lequel nous vivons, pour mieux comprendre comment le passé pèse sur le présent »⁵⁹. Pour comprendre comment des éléments du parcours biographique peuvent avoir eu un impact sur la réussite en L3SE, nous devons connaître ce passé de la formation d'adultes et le contexte socio-économique dans lequel l'inscription en L3SE s'est effectuée. Comme l'explique Gérard Noiriel, en empruntant à deux disciplines

« la socio-histoire a délimité sa propre sphère d'activité en reprenant aux historiens leur définition du travail empirique, fondé sur l'étude d'archives, destiné à comprendre et non à juger les actions humaines. Elle a repris aux sociologues le but même qu'ils s'étaient fixés : étudier les relations de pouvoir et les liaisons à distance qui lient les individus entre eux »⁶⁰.

Par « liaisons à distance » il faut entendre toute relation *a priori* invisible que le travail sociologique met à jour. Ces « fils invisibles » dont parle Noiriel se réclament de la définition du

59 NOIRIEL, Gérard. *Introduction à la socio-histoire*. Paris : La Découverte, 2006, p. 4.

60 Ibidem, p. 14

fait social par Durkheim « qui se reconnaît au pouvoir de contrainte qu'il a sur nous »⁶¹. Il nous faut donc mettre en lumière les liens existants dans les parcours biographiques des Alpha, liens de domination, de contrainte sociale et économique, champs des possibles, etc. dans ce groupe féminin. Gérard Noiriel insiste sur la fonction du langage dans ces relations invisibles, langage qui nomme, qui crée des groupes sociaux, qui utilisent des stéréotypes et les renforcent, langage imposé par les « dominants sociaux » obligeant les « dominés » à utiliser les mêmes cadres d'expression pour se faire reconnaître : « on parle constamment « des jeunes », « des femmes », « des salariés », « des immigrés », « des musulmans » etc. Le but de la socio-histoire est de déconstruire ces entités collectives pour retrouver les individus en chair et en os, en rappelant constamment que chaque être humain est une combinaison unique d'une multitude de facteurs identitaires »⁶².

Si nous avons construit le groupe des Alpha par notre étude des trajectoires, nous devons avoir conscience de cette construction toute théorique et retrouver dans notre travail les individus qui forment ce groupe.

Gérard Noiriel nous invite ainsi à déconstruire les stéréotypes, les classifications et catégorisations toutes faites dans un travail minutieux de contextualisation permanente.

Guy Brucy, quant à lui, promeut l'idée d'une socio-histoire de la formation d'adultes, comme nécessaire car

« elle permet de rendre compte, d'une manière compréhensive, des processus de construction et d'institutionnalisation de la catégorie formation en la constituant en objet de questionnement. Elle permet de faire émerger les possibilités qui, bien que présentes à un moment donné dans une conjecture donnée, n'ont pas abouti. Elle permet enfin de comprendre comment le passé est inscrit dans le présent et pèse sur lui »⁶³.

Guy Brucy propose de réfléchir à la notion même de formation en la replaçant dans son contexte, en questionnant le discours créé sur la formation pour « lutter contre la naturalisation de constructions sociales arbitraires qui ont fini par faire oublier que d'autres possibilités existaient qui, elles, ne se sont pas réalisées »⁶⁴.

61 DURKHEIM, Émile, 1895.

62 NOIRIEL, Gérard. *Introduction à la socio-histoire*. Paris : La Découverte, 2006, p. 110.

63 BRUCY, Guy. Plaidoyer pour une socio-histoire de la formation. Dans : LAOT, Françoise et LESCURE, Emmanuel(de), *Pour une histoire de la formation*, 2008, p. 127.

64 Ibidem p. 128.

Les Alpha étant, de fait, un groupe de femmes nous avons donc cherché à comprendre comment cette qualité de femme avait joué socio-historiquement dans la formation d'adultes et à l'intérieur de la L3SE. Nos lectures ayant mis en avant « les fils invisibles » des rapports sociaux de sexe, de domination masculine⁶⁵ et de valence sexuelle différenciée⁶⁶, nous chercherons à percevoir comment ces concepts travaillent la socio-histoire de la formation d'adultes.

Nous interrogerons donc la place des femmes dans la formation d'adultes au fil du temps pour ainsi « comprendre le devenir biographique comme le produit d'une interaction entre l'action des individus et le déterminisme des structures »⁶⁷.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Nos travaux ont permis une analyse quantitative de la population des étudiantes et étudiants de L3SE au CUEEP de 2000 à 2012 et de leurs trajectoires objectives. Ils ont permis la mise en avant du groupe de femmes Alpha, comme étant le groupe, tous sexes et âges confondus, qui obtient le plus souvent la L3SE avec la qualité la plus importante de validation puisque atteignant plus fréquemment les mentions.

Nous avons montré que les données statistiques collectées à partir des archives du CUEEP puis celles de l'Université ne permettaient pas d'expliquer cette réussite.

À partir de la question simple « comment comprendre la réussite du groupe Alpha ? » sur la période 2000-2012, nous avons engendré une démarche aboutissant à replacer les parcours biographiques des Alpha dans le contexte plus large d'une socio-histoire de la formation d'adultes en nous focalisant notamment sur la place des femmes dans celle-ci.

65 BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris : Points, 2014 1998.

66 HÉRITIER, Françoise. *Masculin Féminin*. 1997.

67 PASSERON, Jean-Claude. Biographies, flux itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*. 1989, Vol. XXXI, p. 3.

CHAPITRE DEUXIÈME

OÙ SONT LES FEMMES ?

La formation d'adultes se situe à l'intersection des mondes du travail et de l'éducation⁶⁸ de par son histoire. Depuis Condorcet, elle appelle l'idée d'une « seconde chance ». Nous cherchons à comprendre si celle-ci est la même pour les femmes et les hommes à travers les différentes époques depuis la Révolution française.

I VALENCE SEXUELLE DIFFÉRENCIÉE ET DOMINATION MASCULINE EN FORMATION

Nous discutons ici des notions qui ne le sont pas habituellement. Comment définir ce qu'est un·e adulte, ce qu'est la formation d'adultes et comment le genre permet un éclairage nouveau de ces catégorisations.

1. Qu'est-ce qu'un·e adulte ?

Nous souhaitons montrer comment l'évolution des acceptions du terme « adulte » au fil du temps conserve des stéréotypes genrés.

Francis Danvers⁶⁹ rappelle que l'adolescence est étymologiquement un processus vers un nouveau statut social. L'éphèbe était, dans la Grèce antique dans ce même processus qui ne concernait que les hommes. Jean-Pierre Boutinet⁷⁰ rappelle que le terme *Anêr en grec ancien qualifie indistinctement l'homme et l'adulte et que « l'anêr en tant qu'homme adulte s'opposait à deux non-adultes, d'un côté la *gunê*, la femme, de l'autre le *païs*, l'enfant. Il n'y a pas de mot équivalent à éphèbe pour les jeunes filles ni dans la Grèce antique ni plus tard chez Jean-Jacques

68 DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Nouvelle édition. Paris : La Découverte, 1990.

69 DANVERS, Francis. adulte. 1 : *S'orienter dans la vie : une valeur suprême?* Presses Universitaires du Septentrion, 2009, 3 vol., p. 27-28.

70 BOUTINET, Jean-Pierre. adulte. Dans : CHAMPY, Philippe et DURAND-PRINBORGNE, Claude (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2. ed. Paris : Nathan, 2000, p. 46.

Rousseau (livre IV et V de l'Émile) qui nomme « adolescents » uniquement ceux qui fréquentent le collègue – une infime partie des jeunes gens masculins appartenant à une classe sociale particulière, celle qui domine – qui n'ont donc pas encore achevé leur formation ni intégré totalement le monde du travail. Pour la masse des jeunes garçons il n'y a en fait pas de transition, le travail est présent dès que l'aptitude physique le permet et se poursuit même lorsqu'il y a formation.

Pour les jeunes filles, leur passage dans l'âge adulte est biologiquement marqué par les premières menstruations.⁷¹ La jeune fille est donc clairement ramenée à sa biologie et à sa fonction de matrice dans le processus vers l'âge adulte, alors que pour le jeune homme, le critère est celui du statut social et non de procréateur potentiel.

Francis Danvers met en exergue que l'usage plus moderne du terme adolescence se fait jour entre 1890 et 1914, pour lui avec la montée de la pédagogie scolaire, soit après les lois Ferry et donc après l'obligation scolaire pour tous·tes, filles et garçons, et les lois interdisant le travail des très jeunes enfants. Ainsi, à ce moment, tous les enfants connaissent – plus ou moins et progressivement – une période de transition par le passage obligatoire à l'école avant l'entrée dans le monde du travail.

L'adolescence ne peut donc se réduire à des phénomènes biologiques, elle implique un parcours par la formation – au sens formation initiale mais aussi expérientielle – vers un nouvel état dans la société pour atteindre le statut d'adulte. Mais on voit déjà l'importance des critères de définition du terme. L'essentialisme renvoie à la doctrine rousseauiste et à des lois dites naturelles justifiant les rapports sociaux de sexe. On remarquera que les thématiques argumentaires ne sont pas identiques selon le sexe : on utilise des critères sociaux pour les hommes, des critères biologiques pour les femmes. Nous pouvons pointer là un biais grave de réflexion et même un paradoxe à une époque où la procréation est pensée comme uniquement relevant de la puissance spermatique masculine.

Francis Danvers indique que « le terme adulte a eu très longtemps, jusqu'à la moitié du XIX^e siècle le sens que revêt, aujourd'hui le mot « adolescent » et que l'on opposait alors à « l'homme mûr »⁷². Notons que tout ceci se décline au masculin.

71 DANVERS, Francis. adulte. Dans : Dictionnaire de sciences humaines. 1 : S'orienter dans la vie : une valeur suprême? Presses Universitaires du Septentrion, 2009, 3 vol., p. 27-28.

72 Ibidem, p. 27.

La notion d'adulte a connu elle aussi un passage par les critères biologiques comme le rappelle Francis Danvers : « est adulte l'être dont la croissance est achevée »⁷³.

Jean-Pierre Boutinet distingue l'adultat masculin et féminin à travers les époques, notant la minorité juridique féminine

« la femme mariée a donc été considérée durant tout le XIX^e siècle et jusque dans les années 1960 comme une véritable mineure du point de vue civil [...] sa situation contrastait fort avec ses consœurs célibataires et concubines qui pouvaient toutes deux librement exercer une profession et gérer leurs revenus »⁷⁴.

Utilisant à la fois le critère d'âge et celui de sexe, l'auteur constate : « sans doute un tel concept est-il mis à mal par la dimension de pouvoir qui le traverse et qui donne la possibilité à certains groupes d'adultes d'exercer leur ascendant sur d'autres groupes »⁷⁵, prenant en compte les rapports sociaux de sexe.

Si le travail semble être une activité de l'adulte, ceci pose question à partir du moment où le chômage massif existe mais aussi sur le statut d'adultes de ceux et celles qui ne travaillent pas. Un·e individu·e qui ne produit pas, au sens capitaliste, ne serait pas un·e adulte ? Quid des femmes au foyer ? Le travail est clairement un élément masculinisé, vecteur d'accession à l'adultat. Les femmes ont longtemps été, et semblent encore être ici, considérées comme des individus mineures sous la tutelle d'un adulte masculin, le père puis l'époux qui ont le rôle de *breadwinner*.

Si la linéarité des carrières professionnelles a pu exister pendant l'ère industrielle et jusqu'après guerre, divisant les âges de la vie entre ceux qui travaillent et les autres, les travailleurs étant « adultes », « ce qui définit l'adulte dans notre nouvel environnement culturel, c'est une sorte de brouillage des classes d'âge, dans lequel on ne sait plus bien qui est qui »⁷⁶.

La carrière professionnelle, maîtrisée, est pour Jean-Pierre Boutinet le seul lieu identitaire restant pour l'adulte contemporain, l'obligeant à « anticiper, prévoir les prochaines étapes, les séquences prochaines de son itinéraire de vie »⁷⁷ qui a perdu de son « automaticité »⁷⁸. Qu'en penser en période de chômage structurel important ?

73 Ibidem, p. 28.

74 BOUTINET, Jean-Pierre. adulte. Dans : CHAMPY, Philippe et DURAND-PRINBORGNE, Claude (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2. ed. Paris : Nathan, 2000, p. 48.

75 Ibidem, p. 49.

76 Ibidem.

77 Ibidem.

78 Ibidem.

Francis Danvers insiste sur le fait que l'adulthood est devenu au fil des siècles, plus qu'un aboutissement, un processus permettant de faire face aux difficultés car « la phase adulte dans le cycle de l'existence est loin d'être une mer étale sans agitation intérieure ni mouvement extérieur »⁷⁹.

Notons que Francis Danvers évoque « l'adulte », « la personne adulte » sans y distinguer le sexe.

Nous retenons de cette tentative de définition de l'adulte qu'elle est le fait de groupe(s) dominant(s) de la société, philosophes, penseurs, services de l'État, les femmes elles, étant considérées et établies comme des êtres mineurs face à la loi pendant des siècles.

Ces définition situées servent la valence sexuelle différenciée par l'affirmation d'un essentialisme sexuel en s'appuyant sur un discours biologique et religieux qui justifie les différences de critères entre femmes et hommes pour l'entrée dans l'adolescence puis dans l'adulthood reproduisant un système patriarcal.

Jean-Pierre Boutinet lui aussi, considère également non pas l'adulthood comme un état mais comme un processus permanent de remise en question d'un équilibre d'autonomie précarisé par les crises économiques et les exigences d'un marché du travail concurrentiel. L'adulthood serait donc plus un ensemble de capacités de réaction aux événements qu'un état stable. Ces capacités sont éminemment liées à l'éducation et au capital culturel et économique acquis sans omettre les stéréotypes de genre, renvoyant les femmes dans des situations différentes de celles des hommes. Les adulthoods seraient donc genrés.

2. Qu'est-ce-que la formation d'adultes ?

Jean-Marie Barbier définit la formation d'adultes comme l' :

« ensemble des activités et des processus qui ont pour résultats spécifiques la production de nouvelles capacités ou de nouvelles dispositions chez un public qui, à l'issue du continuum de la scolarité, a connu ou connaît une expérience d'exercice ou de recherche d'une activité professionnelle ou sociale »⁸⁰.

Lui aussi, insiste sur « la dynamique de l'acte prenant le pas sur l'état statique »⁸¹ puisque l'adulte n'est plus considéré comme un être achevé mais un être en mouvement perpétuel : « se former c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe *a priori* qui serait donnée de

79 DANVERS, Francis. adulte. 1 : *S'orienter dans la vie : une valeur suprême?* Presses Universitaires du Septentrion, 2009, 3 vol., p. 29.

80 BARBIER, Jean-Marie. *Formation des adultes*. 2e éd. Paris : Nathan, 2001, p. 52.

81 Ibidem, p. 461.

l'extérieur »⁸². Pour Jean-Marie Barbier se former, donner forme, implique un travail profond sur l'être et sa forme, travail qui ne peut se dissocier d'un projet vers lequel tend la formation.

Nous retiendrons qu'est adulte en formation celle ou celui qui a quitté le système de scolarité obligatoire, donc à plus de 16 ans et aucun emploi, ou est un actif de plus de 25 ans sans distinction de sexe. Les critères biologiques ont fait place à des critères administratifs d'âge et d'obligation scolaire. Ainsi devient-on désormais « adulte » en quittant le système scolaire à 16 ans sans diplôme ni travail. La notion d'indépendance attachée plus haut à l'adultat a disparu. L'adulte est défini par les institutions relatives à l'emploi, comme ayant dépassé 25 ans, dans sa 26ème année donc, ou, ayant plus de 16 ans et sorti du système scolaire, ou « ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire »⁸³. Le terme est dans les textes européens apparemment générique, aucune mention de sexe n'y apparaît.

Nous observons que la formation telle qu'envisagée par Jean-Marie Barbier ne peut se départir du concept de projet, notamment relatif à l'emploi, aussi, chacune de nos sujettes avait-elle un projet en entrant en L3SE ? Ce projet était-il énoncé clairement par elles, ou d'autres acteurs de la formation ? A-t-il pu évoluer ? Qu'en est il de ce projet à l'issue de la L3SE ?

Si « la Révolution française est souvent prise comme point de départ de l'histoire d'une idée : celle d'une éducation qui doit se prolonger au-delà de l'enfance »⁸⁴, elle n'a été qu'un rendez-vous manqué avec les femmes car

« nous ne pouvons que saluer l'audace de la Révolution française, exportée dans le monde entier comme modèle de l'affranchissement de l'humanité et regretter amèrement sa démission historique envers les femmes »⁸⁵.

Ainsi, Condorcet présente un rapport de la commission à l'instruction publique qu'il préside, les 20 et 21 avril 1792 à L'Assemblée Nationale⁸⁶. Ce texte de vingt-cinq pages énonce tout un système d'éducation initiale publique pour les enfants en cinq niveaux, il prévoit la formation des instituteurs et des enseignants de niveaux les plus élevés, le tout sous la tutelle de scientifiques réunis par discipline dans un comité de surveillance de transmission des savoirs. La gratuité de l'enseignement est posée comme principe. Ce texte est souvent présenté comme posant l'égalité

82 Ibidem.

83 DANVERS, Francis. adulte. 1 : *S'orienter dans la vie : une valeur suprême?* Presses Universitaires du Septentrion, 2009, 3 vol., p. 29.

84 LAOT, Françoise et OLRYS, Paul. *Éducation et formation des adultes : histoire et recherches*. Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 2004, p. 14.

85 MORIN-ROTUREAU, Évelyne (Dir.). *1789 - 1799, combats de femmes: les révolutionnaires excluent les citoyennes*. Paris : Éd. Autrement, 2003, p. 12.

86 CONDORCET, Nicolas (de). Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792. Paris : Assemblée Nationale, 20 avril 1792.

femmes-hommes dans l'instruction et la formation post-scolaire mais « il n'en reste pas moins que Condorcet en avril 1792 se garde de développer ces principes lorsqu'il rapporte devant l'Assemblée législative »⁸⁷. En effet, une analyse du discours montre que les propos sont plus édulcorés que dans d'autres écrits de Condorcet, mais c'est bien ce discours qui est sans cesse cité comme base de la formation d'adultes dans nombres d'ouvrages. Si Condorcet préconise une formation au long cours pendant toute l'existence, « nous avons observé, enfin, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où il sortent des écoles; qu'elle devait embrasser tous les âges »⁸⁸, il la réserve aux femmes devenues veuves à charge de famille dans ce célèbre discours, car il a conscience que les femmes, toujours présentes et actives pendant la Révolution⁸⁹, ont été évincées politiquement sur la base de discours naturalistes et essentialistes⁹⁰. Il énonce en effet que « l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens »⁹¹ et utilise le même terme pour expliciter ses idées sur la formation des « adultes ». Précisons bien que le terme citoyen ne peut s'appliquer qu'à des hommes puisque les femmes n'ont pas cette prérogative, elles restent sous la tutelle masculine sans aucun pouvoir décisionnaire politique. Condorcet précise :

« Lorsqu'un village ou une ville auront deux écoles primaires, l'une d'elles sera confiée à une institutrice, et les enfants des deux sexes seront séparés. Telle est la seule disposition relative à l'instruction des femmes, qui fasse partie de notre premier travail; cette instruction sera l'objet d'un rapport particulier; et, en effet, si l'on observe que dans les familles peu riches, la partie domestique de l'éducation des enfants est presque uniquement abandonnée à leurs mères; si l'on songe que sur vingt-cinq familles livrées à l'agriculture, au commerce, aux arts, une au moins a une veuve pour son chef, on sentira combien cette portion du travail qui nous a été confiée est importante, et pour la prospérité commune, et pour le progrès général des lumières »⁹².

Il faudrait, pour les femmes adultes, arriver au veuvage et y rester pour pouvoir prétendre à une « deuxième instruction » en tant que cheffe de famille. Ce texte dit fondateur de la formation présente donc des particularités de traitement dans la formation des adultes selon leur sexe.

87 LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, 1991, p. 39.

88 CONDORCET, Nicolas (de). Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792 [en ligne]. Assemblée Nationale, 20 avril 1792, p. 3.

89 MORIN-ROTUREAU, Évelyne (Dir.). *1789 - 1799, combats de femmes: les révolutionnaires excluent les citoyennes*. Paris : Éd. Autrement, 2003.

90 KNIBIEHLER, Yvonne. Les médecins des Lumières et la « nature féminine ». *Combats de femmes 1789 1799, la Révolution exclut les femmes*. 2003, n° 96.

91 CONDORCET, Nicolas (de). Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792. Paris : Assemblée Nationale, 20 avril 1792, p. 3.

92 Ibidem, p. 22.

Si les mesures de Condorcet ne se sont pas mises en place du fait de la guerre, ce texte reste la référence, dans une Révolution fantasmée, des prémices de la formation d'adultes sans tenir compte des autres écrits largement plus favorables aux femmes de Condorcet. Aussi voyons-nous dans le discours de Condorcet non pas une éducation pour toutes et tous, mais un projet d'instruction sexuellement différenciée à tous les âges, édulcorant les écrits précédents de Condorcet sur le sujet, sans doute du fait d'un climat radicalisé contre les femmes car « tout se passe comme si dans une société en mutation accélérée, la mère fidèle au poste était chargée de conserver la famille comme point fixe »⁹³. En effet, « pendant la Révolution française, faut-il le redire, la conviction que les femmes ne pouvaient participer à la chose publique était partagée par tous, à l'exception de voix très isolées »⁹⁴.

Antoine Prost⁹⁵ différencie trois grandes périodes de la formation d'adultes. D'abord avant 1940, en périscolaire, s'adressant à des jeunes gens sous forme d'activité de loisirs dans les nombreux mouvements de jeunesse (Éclaireurs, JOC⁹⁶, scouts catholiques) en réaction à la laïcisation scolaire. Ces structures d'accueil nécessitent la formation de moniteurs par les CEMEA⁹⁷. Notons que ces groupes se déclinent initialement strictement au masculin.

L'Éducation Populaire promeut des mères et pères aubergistes, souvent issus de l'Éducation Nationale dans les Auberges de Jeunesse créées sous le Front Populaire afin de permettre aux jeunes des classes populaires de se former en voyageant. Elle développe également des structures de proximité telles les maisons sociales ou centres sociaux, mais Antoine Prost nous indique que « l'éducation n'y était qu'un élément d'un projet de moralisation des classes ouvrières centré sur la prise en charge des problèmes des familles dans un quartier »⁹⁸.

Enfin, la formation professionnelle qui « trouve ses racines au XIX^e siècle dans les compagnonnages ou dans les sociétés philanthropiques soucieuses d'élever les ouvriers pour les affranchir de la misère »⁹⁹. Ce désir « d'élévation » des ouvriers s'effectue sans prendre en compte leurs besoins ni leurs modes de vie à la jonction du XIX^e et du XX^e, aussi certains

93 KNIBIEHLER, Yvonne. les médecins des Lumières et la « nature féminine ». *Combats de femmes 1789-1799, la Révolution exclut les femmes*. 2003, n° 96, p. 141.

94 FAURÉ, Christine. L'exclusion des femmes du droit de vote pendant la Révolution française et ses conséquences durables. *Autrement Combats de femmes, 1789-1799*. 2003, Vol. 96, p. 175.

95 PROST, Antoine. Jalons pour une histoire de la formation des adultes(1920 1980). *Formation de formateurs d'adultes, approche historique*. 2006, n° 83.

96 JOC : Jeunesse Ouvrière Catholique

97 CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives

98 PROST, Antoine. Jalons pour une histoire de la formation des adultes(1920 1980). *Formation de formateurs d'adultes, approche historique*. 2006, n° 83, p. 13.

99 Ibidem, p. 14.

dispositifs connaissent de retentissants échecs, comme les Universités Populaires^{100 101} portées par Anatole France. La promotion sociale prendra le même chemin dans les années 1960. Ces deux dispositifs concernaient majoritairement des hommes.

Le rattachement de la formation d'adultes au monde du travail et non à l'éducation nationale permet les accords interprofessionnels de 1970 et 1971 qui autoriseront un temps spécifique pour la formation pendant le temps de travail et non plus, en plus, en 1978¹⁰², mais qui construit la formation contre l'éducation¹⁰³ en contradiction avec les fondamentaux de Condorcet.

Claude Dubar explique que

« depuis la fin du XVIII^e siècle jusqu'à ce début de XXI^e siècle, la formation d'adultes en France, composée d'univers éclatés, a combiné trois matrices significatives : la promotion sociale (PS), la formation professionnelle continue (FPC) et l'éducation permanente (EP) »¹⁰⁴.

Il définit le terme « matrice » :

« j'appelle ainsi un ensemble plus ou moins articulé de mots concepts renvoyant à des visions de ce que doit être la formation, d'acteurs-clés renvoyant à des forces économiques sociales ou politiques autour d'une conception dominante de la formation et de ses dispositifs, c'est à dire de moyens pratiques et d'outils de gestion appuyés sur des lois, des règles et des procédures »¹⁰⁵.

Claude Dubar écrit qu'il y a toujours eu coexistence et compétition entre les trois matrices, la philanthropie éclairée côtoyant la formation au service du capital. Obéissant aux injonctions européennes, la FPC s'est déplacée vers la FTLV (Formation tout au long de la vie) puis FPLV (Formation professionnelle tout au long de la vie) dans l'Accord National Interprofessionnel de 2003 et la loi de 2004. : « c'est désormais le salarié, employé ou chômeur, ou mieux encore l'individu, [...] qui devient le personnage central de cette matrice »¹⁰⁶. La formation d'adultes n'a

100 CAHIERS DE LA QUINZAINE. *Les Universités Populaires, 1900 -1901, Paris et sa banlieue*. 10e cahier de la troisième série. Les cahiers de quinzaine, 1902.

101 BRUCY, Guy. Universités Populaires et éducation ouvrière. Dans : LAOT, Françoise et LESCURE, Emmanuel (de), *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e à l'après seconde guerre mondiale*, 2009, p. 65-80.

102 Loi n°78-754 du 17 juillet 1978 modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du Travail relatives à la promotion individuelle, au congés de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle. 17 juillet 1978.

103 PROST, Antoine. Jalons pour une histoire de la formation des adultes(1920 1980). *Formation de formateurs d'adultes, approche historique*. 2006, n° 83.

104 DUBAR, Claude. *L'évolution des dispositifs français en matière de formation postscolaire. Hypothèse des trois matrices de la formation*. Rennes Métropole, 6 mars 2006, p. 45.

105 Ibidem

106 Ibidem, p. 52.

plus de vision sociale mais des visions à court termes d'employabilité dans un marché mouvant, elle repose

« sur les initiatives de l'individu visant à apprendre par tous les moyens, durant toute leur vie dans le souci de maintenir leur employabilité professionnelle, de participer à la vie citoyenne et de se développer culturellement. Elle combine des apprentissages formels, informels, non-formels, des cours, des stages mais aussi des situations formatrices, des participations associatives, et surtout de l'autoformation générant de l'expérience »¹⁰⁷.

Nous observons bien ici le portrait d'un individu masculin – l'emploi du générique masculin, couramment utilisé à l'époque, englobe-t-il réellement les femmes ? – dont le seul souci est de se maintenir en emploi en pratiquant la FTLV comme mode de vie introduisant un discours culpabilisant sur ceux qui n'y parviennent pas, le parcours est désormais individualisé tout comme la responsabilité. Claude Dubar nous dit que la FTLV « c'est un nouveau rapport au temps, une nouvelle conception du cycle de vie adaptée à la société post-industrielle »¹⁰⁸. Le lien formation-emploi est consolidé dans les discours politiques. Dans son analyse sur les termes pour qualifier la formation d'adultes, Bernard Charlot note que « l'éducation n'est plus un levier pour changer de vie, elle est une obligation pour trouver un emploi »¹⁰⁹ car la société

« n'est plus que l'horizon où convergent potentiellement les demandes individuelles [...] elle n'est que l'espace commun des individualités et des intérêts particuliers. Dès lors, l'État n'est plus porteur du " projet politique " de la société. Il n'est que l'instance chargée d'optimiser la productivité de l'entreprise France »¹¹⁰.

Si le lien formation-emploi est bien antérieur à la FTLV, l'est-il pour les deux sexes, et de la même façon ? En effet, aucun des auteurs cités ci-dessus ne spécifie son discours en incluant clairement les femmes mais en utilisant des génériques (individus, travailleurs, etc.) comme dans tous les discours antérieurs aux années 1990-2000. Si l'on pense que c'est du fait de la temporalité de ces écrits, c'est nier l'existence de tous les rapports et écrits demandant l'égalité d'accès et le développement de la formation des femmes depuis les années 1960, tels ceux de Madeleine Guilbert par exemple, et tous les rapports des structures féministes¹¹¹ depuis 1975.

107 Ibidem, p. 54.

108 DUBAR, Claude. La formation tout au long de la vie : vieille idée ou idée neuve? *Les cahiers du CUEEP, Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*. Mai 2003, p. 23.

109 CHARLOT, Bernard. Les mutations du discours éducatif. *Éducation Permanente*. 1989, n° 98, p. 146.

110 Ibidem, p. 144.

111 UNIVERSITÉ DES FEMMES. Un homme sur deux est une femme actes du colloque de l'Université d'été des femmes, Tilff, 30 juin - 4 juillet 1986. Louvain-la-Neuve : CIACO, 1987.

3. Le lien formation-emploi et les femmes.

La formation d'adultes se caractérise par son rattachement au ministère du travail en France et non à celui de l'Éducation Nationale. Elle a historiquement concerné au XX^e siècle des travailleurs en poste d'abord puis ensuite toutes les formes d'actifs et actives au sens INSEE, c'est à dire toutes les personnes en emploi ou en possibilité de l'être ce qui inclut les demandeurs et demandeuses d'emploi.

Guy Brucy et *alii* démontrent très bien comment le lien formation-emploi s'est construit historiquement¹¹² par la classification hiérarchisée des emplois. Or, dans cette classification femmes et hommes occupent des positions très différentes^{113 114}. C'est le Plan, après-guerre, « lieu de rencontres d'échanges et d'élaboration de codes de perceptions communs entre ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler les partenaires sociaux »¹¹⁵ qui a fait admettre sur la scène publique la nécessité de lier l'éducation à l'économie, a promu la notion de formation, en lieu et place d'éducation, l'a fait apparaître comme grandeur mesurable et l'a posée au fondement de la qualification »¹¹⁶. La nomenclature des niveaux de formation permet le lien formation-emploi car « elle repose sur les postulats suivants : la qualification est au fondement de la hiérarchisation des emplois et la formation est au fondement de la hiérarchisation des qualifications »¹¹⁷.

Or, femmes et hommes n'ont pas les mêmes cursus de formation, elles et ils n'occupent pas les mêmes postes de travail.

Si comme le souligne Sylvie Schweitzer, « les femmes ont toujours travaillé » cependant leur travail est longtemps resté dans l'ombre : « l'immémorial travail des femmes, dans le cadre ou non d'un salariat formel, paraît l'un des plus grands impensés des analyses sur notre société contemporaine »¹¹⁸. Sylvie Schweitzer envisage deux raisons pour lesquels ce travail féminin est occulté. D'une part, Le travail, envisagé comme attribut du citoyen dans la deuxième moitié du XIX^e, ne peut qualifier les femmes qui sont à la fois non-éligibles et sans droit de vote jusqu'en 1945. D'autre part, la non-reconnaissance du travail féminin permet d'accréditer l'appartenance des femmes à l'espace privé à partir du XIX^e tandis que l'homme appartiendrait à l'espace public.

112 BRUCY, Guy, TANGUY, Lucie, CAILLAUD, Pascal, et al. *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)*. La Découverte, 2007.

113 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008.

114 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012.

115 TANGUY, Lucie. La fabrication d'un bien universel. Dans : *Former pour réformer.*, 2007, p. 39.

116 Ibidem, p. 31-69.

117 TANGUY, Lucie. La fabrication d'un bien universel. Dans : *Former pour réformer*. 2007, p. 31-69.

118 SCHWEITZER, Sylvie. *Les femmes ont toujours travaillé: une histoire de leurs métiers, XIXe et XXe siècle*. Paris : Jacob, 2002, p. 21.

Elle permet aussi de penser que c'est l'homme qui gagne le pain quotidien et de conserver cette croyance qui perdure jusqu'à nos jours laissant aux femmes le soin des enfants et de la maison tandis que l'homme va dans l'espace public quérir de quoi faire vivre sa famille.

Omettre de mentionner le travail des femmes pendant des siècles, c'est abonder dans le sens de la domination masculine « naturelle », c'est à dire de la hiérarchisation des rapports sociaux de sexe en faveur du masculin et au détriment du féminin.

Margaret Maruani et Madeleine Méron ont mis en évidence la façon dont le travail féminin a été minimisé jusqu'au années 1980¹¹⁹. Ici les catégorisations utilisées dans les recensements sont mises en lumière pour montrer l'invisibilisation du travail des femmes.

« Dans le monde du travail les femmes sont tout sauf une « minorité ». L'apport de leur force de travail a toujours été massif et indispensable. Leur travail n'a jamais constitué un accessoire pour la société, tout comme leur salaire n'est pas un appoint pour leurs familles »¹²⁰,

ainsi, en va-t-il des faits, cependant l'idéologie installe des stéréotypes. Un travail pour les femmes c'est,

« sous réserve qu'elles ne mettent pas à mal la rareté et l'excellence des titres et des postes occupés par les hommes. Dès lors, il s'agit d'inculquer dès la maternelle et dans les familles, aux garçons comme aux filles, deux systèmes de dispositions différents qui s'incarnent peu à peu dans deux systèmes de positions séparées dans le travail. Le XX^e siècle a donc écrit l'entrée massive des femmes dans l'éducation et le salariat, mais assortie d'une inégalité des chances scolaires et de la non-mixité des professions. Il continue d'écrire, à travers des variations mais aussi des invariants l'histoire de la ségrégation ordinaire »¹²¹.

En effet, longtemps différenciée sexuellement, la scolarité a instauré la sous-qualification des filles¹²² menant les femmes à des emplois non-qualifiés. Le taylorisme en permettant aux femmes d'accéder au travail salarié qui ne nécessite plus de force physique à reconstituer, les maintient dans des fonctions non-qualifiées, sans promotion possible et utilise la différence de salaire femme/hommes pour maintenir une paix sociale¹²³.

L'enseignement secondaire s'ouvre aux filles en 1880 puis, ne se différencie plus selon le sexe en 1924¹²⁴. C'est la construction genrée des professions qui s'explique également par le faible

119 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012.

120 Ibidem, p. 8.

121 DUBY, Georges et PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident*. Vol. 4 et 5. Paris : Plon, 1992, p. 583.

122 FURET, François et OZOUF, Jacques (dir.). *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éditions de Minuit, 1977.

123 CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985.

124 LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, 1991.

champ des possibles laissé aux femmes dans les études pendant des siècles. Exclues du domaine des sciences dites dures et de la philosophie, elles se sont consacrées à l'étude des langues vivantes et de la littérature. Encore aujourd'hui, comme le remarque Marie Duru-Bellat, tout se passe comme si les enseignements étaient toujours différenciés et les jeunes filles fuient les carrières de sciences dures et sont pléthore en lettres, langues et arts.

C'est ainsi que les femmes se retrouvent majoritairement dans huit catégories professionnelles de l'INSEE, contre 75 pour les hommes¹²⁵, car leur orientation scolaire est différenciée ce qui explique le peu de femmes dans les filières techniques et de sciences et une majorité d'entre elles dans les filières littéraires, de sciences dites humaines, du commerce et du secrétariat-gestion.

Depuis les années 1970 en France, le travail à temps partiel s'est développé concernant 83 % des femmes en 2002¹²⁶ et se légitime par les « nécessaires » activités domestiques des femmes et le soin aux enfants. L'INSEE nous informe que les femmes de 20 à 64 ans en 2011 sont 67 % à avoir un emploi, avec une différence négative de 9 points par rapport aux hommes. « En équivalent temps plein (ETP)¹²⁷, le taux d'emploi des femmes n'est plus que de 59 % et l'écart atteint 15 points par rapport aux hommes »¹²⁸. L'enquête insiste sur le fait que

« En 2011, le taux d'emploi en ETP des jeunes femmes sans diplôme n'atteint pas 30 % contre près de 80 % pour les jeunes femmes diplômées du supérieur. Les femmes peu diplômées, qu'elles aient ou non des enfants, peinent davantage que leurs homologues masculins et que les femmes plus diplômées à trouver un emploi et à l'exercer à temps plein »¹²⁹.

Une femme en emploi sur trois est à temps partiel. Les femmes sont ainsi frappées par le sous-emploi pour 8,6 % d'entre elles, contre seulement 2,4 % des hommes, en 2006, « les femmes représentent les trois quarts des personnes en sous-emploi, 70,6 % étant concentrées dans le emplois de services »¹³⁰.

125 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris : La Découverte, 2012.

126 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008, p. 99.

127 « Le taux d'emploi en équivalent temps plein (ETP) intègre le temps partiel dans son calcul. Plus précisément, c'est une mesure qui prend en compte les quotités de temps de travail (par tranche) déclarées dans l'enquête Emploi. Ainsi, par exemple, un emploi à mi-temps (50 %) en équivalent temps plein compte pour moitié d'un temps plein. Le calcul de l'emploi en ETP dissocie par ailleurs les salariés des non-salariés, car le nombre moyen d'heures travaillées des personnes à temps plein diffère selon le statut d'emploi. « (INSEE 2013)

128 INSEE. Le taux d'emploi des hommes et des femmes - Insee Première - 1462. Dans : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281064>. 2013.

129 INSEE. Le taux d'emploi des hommes et des femmes - Insee Première - 1462. Dans : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281064>. 2013.

130 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008, p. 99.

Au XXI^e siècle, les femmes font plus souvent des études supérieures¹³¹, mais toujours dans certaines filières en majorité, l'égalité n'atteint pas les systèmes d'orientation¹³². Si elles atteignent des fonctions supérieures « les femmes occupent des niches au sein des professions, où leur présence est tolérée voire encouragée au nom de compétences dont elles seraient par nature détentrices »¹³³.

Ainsi le travail des femmes, s'il n'est plus « occultable » est longtemps limité à des fonctions subalternes, arguant du lien formation-emploi. Nous voyons donc que la formation des femmes a été clairement organisée pendant des siècles pour être inférieure à celle des hommes engendrant une place des femmes sur le marché du travail avec beaucoup moins de pouvoir que les hommes sous couvert du lien formation-emploi et de discours naturaliste sur la place des femmes.

Avec une position différente dans le monde du travail par rapport aux hommes, comment les femmes se situent elles dans la formation d'adultes ?

II LES FEMMES, UN IMPENSÉ EN FORMATION D'ADULTES ?

La formation d'adultes est à l'intersection des mondes du travail et de l'éducation¹³⁴. Elle se distingue de l'enseignement initial par son public et ses objectifs. Elle concerne celles et ceux qui sont entrés dans le monde du travail ou qui sont en âge d'y être. Elle consiste en l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être à des fins d'employabilité.

Le travail est l'activité par laquelle l'individu échange sa force de travail contre un salaire. Ce salaire n'est pas proportionnel à la productivité ni à la plus-value en système capitaliste. Le salaire permet à la force de travail de se reconstituer.

Le système de production engendre des rapports sociaux de production entre propriétaires des moyens de production et travailleurs. Ces rapports sociaux de production sont inégalitaires et ces deux groupes sociaux poursuivent des buts antinomiques. La permanence du système s'explique

131 BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Paris : Seuil, 1992.

132 DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quel rôles sociaux?* Paris : L' Harmattan, 1990.

133 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008, p. 95.

134 DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Paris : Éd. la Découverte, 2015.

par le système de reproduction mis en place par les structures idéologiques, notamment l'École et l'Église. Sur le modèle des rapports de production se construisent les rapports sociaux de sexe.

Les rapports sociaux de sexe sont les rapports qu'entretiennent femmes et hommes dans une société selon leur sexe. Ces rapports sociaux de sexe sont donc très fortement historiquement et socialement construits. Ils permettent en outre la domination d'un sexe par rapport à un autre en entretenant la domination masculine¹³⁵ par le système idéologique.

Les rapports sociaux de sexe se sur-impriment aux rapports sociaux de production en les complexifiant.

Éclairer le travail des femmes, c'est mettre en lumière ces rapports sociaux complexes dans le système de production et mettre en exergue leurs mécanismes. C'est aussi émettre l'hypothèse que le travail féminin (au sens de celui exercé par les femmes) est différent de celui des hommes et ce pour des raisons structurelles et non des raisons biologiques. Ainsi,

« il faut récuser l'idée que les femmes seraient en elles-mêmes un objet d'histoire. C'est leur place, leur "condition", "leur rôles" et leurs pouvoirs, leurs formes d'action ; leurs silences et leurs paroles que nous entendons scruter [...] que nous voulons saisir dans leurs permanences et leurs changements »¹³⁶.

Aussi, même si nous savons avec Anne Fausto-Sterling¹³⁷ que la différenciation sexuelle femmes-hommes n'est pas pertinente biologiquement. Nous utiliserons ici les termes de femmes et hommes comme ils sont caractérisés statistiquement sur la base de la déclaration administrative, comme ils sont utilisés dans le monde du travail et de la formation, comme des caractéristiques sociales d'appartenance à un groupe.

Nous cherchons donc, à la croisée des mondes du travail et de celui de l'éducation le traitement des femmes.

1. Revue des ouvrages de référence.

Nous avons pendant les premières années de notre recherche constitué une sociohistoire de la formation d'adultes d'un point de vue genré depuis la Révolution française pour comprendre quelle y est la place des femmes. Nous avons pu constater la rareté des problématiques de genre dans les ouvrages de référence que nous avons consultés sur la période étudiée de 2000 à 2012.

135 BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris : Points, 2014, 1998. I

136 DUBY, Georges et PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident*. Vol. 4 et 5. Plon. Paris : Plon, 1992, p. 59.

137 FAUSTO-STERLING, Anne. *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La Découverte, 2012.

Bernard Charlot et Madeleine Figeat¹³⁸ consacrent sur un ouvrage de 614 pages à peine une dizaine à la formation des ouvrières ou plutôt à l'absence de leur formation. L'ouvrière

« est surexploitée, condamnée à un travail non qualifié, parcellisé et sous-payé, et elle dépend étroitement de l'ouvrier adulte. Aussi n'est-il pas nécessaire de lui donner une formation professionnelle : ou bien elle exerce un travail non qualifié, ce qui exclut toute formation professionnelle ou bien elle travaille à domicile comme couturière, et sa formation se confond alors le plus souvent avec son éducation familiale »¹³⁹.

On appréciera l'utilisation de la terminologie essentialiste « l'ouvrière » et le peu de commentaires critiques vis-à-vis de cette formation qui semble absente sur toute la période depuis la fin de l'Ancien Régime à 1984.

Or, en 1892, le ministère du Commerce prend sous sa tutelle les EPS dont l'enseignement est plus spécialement industriel ou commercial, elles deviennent des EPCI (écoles primaires d'enseignement commercial et industriel), une branche « technique » de l'enseignement pour les élèves des deux sexes ne pouvant accéder au collège. Bernard Charlot et Madeleine Figeat, écrivent que « les EPCI connurent un réel succès »¹⁴⁰. Ce succès s'inspire des chiffres suivants :

- En 1893 : 12 EPCI, soient 1717 élèves (dont 1342 garçons et donc 375 filles non comptabilisées par les auteurs)
- En 1910 : 69 EPCI, soient 56 masculines et 13 féminines, soient 12 979 élèves (10 466 garçons et 2513 filles) .

Ils en concluent que « un enseignement technique d'état est né »¹⁴¹, nous pouvons préciser qu'au regard de ces chiffres, qu'il n'existe que pour les garçons. Le clou est enfoncé par cette remarque : « la masse des « grisettes » et des apprenties d'ateliers est constituées en fait de jeunes ouvrières aussi maltraitées et aussi peu formées que les garçons qui apprennent un métier du bois ou du fer »¹⁴² qui assimile les ouvrières aux grisettes, terme devenu péjoratif pour désigner les jeunes ouvrières célibataires sexuellement actives hors mariage avec toute la morale bourgeoise du XIX^e.

Jean Michel Chapoulie précisera qu'il s'agit d'un problème de financement déjà existant pour les EPS¹⁴³, puis pour le secondaire féminin où comme le souligne Françoise Mayeur « peu chargée d'instruction, mais riche d'apprentissages domestiques, l'éducation des filles doit coûter beaucoup

138 CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985.

139 Ibidem, p. 209.

140 Ibidem, p. 155.

141 Ibidem p. 145.

142 Ibidem p. 212.

143 CHAPOULIE, Jean-Michel. L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot à la III^e république. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 1989, Vol. Tome XXXVI, p. 414-435. Bnf.fr.

moins cher que celle des garçons »¹⁴⁴. Dans tous les dispositifs d'état, les financements se concentrent vers les cohortes masculines, comme si la formation et le travail n'existaient qu'au masculin.

L'ouvrage de Noël Terrot¹⁴⁵ ne mentionne pas les femmes et celui de Françoise Laot et Paul Olry¹⁴⁶ n'a pas d'entrée ni de chapitre spécifique pour elles. La figure du travailleur masculin éclipse totalement celle de la travailleuse reléguée au plan mythique des femmes qui ne travaillent que pour un salaire d'appoint sur cette période.

Dans ces mêmes ouvrages, les penseurs, au XIX^e, de la formation des adultes ne sont que des hommes : Buonaretti, Cabet, Benoît, Saint Simon et Proudhon. Chez ces penseurs rien ne concerne les femmes ni leur formation. Noël Terrot a omis (?) de citer parmi les penseurs du siècle sur des projets de formation d'adultes le socialiste romantique Charles Fourier, qui lui, a pensé la place des femmes non seulement dans la formation d'adultes mais plus généralement dans la société. Il est notablement l'inventeur du terme « féminisme » en 1830, et développe l'idée que la domination des femmes bride l'évolution de la société, économique et sociale¹⁴⁷. S'il existe aussi chez les Saint Simoniens des personnes soutenant une éducation égalitaires des femmes, Charles Fourier a la particularité d'avoir mis en pratique ses idées.

Flora Tristan ne fait pas partie des « penseurs » cités alors qu'elle a enquêté, au sens sociologique moderne, dans des ateliers, pour connaître les conditions de vie et de travail de la classe ouvrière¹⁴⁸, elle connaît donc bien les besoins de formations à la fois dans une perspective d'augmentation de la productivité, puisqu'elle était proche des idées saint-simoniennes, mais aussi d'amélioration de l'hygiène des ateliers ou de développement des compétences des individu.e.s. Elle n'avait pas accès à la voix dans l'espace public au XIX^e siècle, elle continue d'être oubliée dans les ouvrages d'histoire de la formation. Elle est l'autrice de la formule « la femme est la prolétaire du prolétaire » signifiant ainsi la domination des femmes pauvres par le double système de classes et de domination masculine.

144 MAYEUR, Françoise. Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente. *Enfance*. 1980, Vol. 33, n° 4, p. 154.

145 TERROT, Noël. *Histoire de l'éducation des adultes en France : la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs, 1789 - 1971*. Nouv. éd. mise à jour. Paris : Éd. L'Harmattan [u.a.], 1997.

146 LAOT, Françoise et OLRÉ, Paul. *Éducation et formation des adultes : histoire et recherches*. Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 2004.

147 Son ouvrage théorique, *La théorie des quatre mouvements* est parvenue jusqu'à nous ainsi qu'une pièce, GUILLAUME Chantal, « FOURIER Charles : Le réveil d'Épiménide (2014) », *Cahiers Charles Fourier*, 2014 / n° 25, en ligne : <http://www.charlesfourier.fr/spip.php?article1521>

148 PERROT, Michelle. Pouvoir des hommes puissance des femmes? L'exemple du XIX^e siècle. Dans : *Les femmes ou les silences de l'histoire*. Flammarion. 1998, p. 213-225.

Nous pouvons donc constater que la formation des femmes est un point aveugle non seulement dans les politiques du XIX^e et au-delà, mais que cet aveuglement est entériné par les chercheur.e.s en omettant, et le travail des femmes et les auteurs et autrices qui auraient pu s'exprimer sur le sujet en perpétuant des références masculines sur le sujet dans les ouvrages cités qui sont des références en matière d'histoire de la formation d'adultes.

Philippe Fritsch¹⁴⁹ signale la différence d'accès des femmes à la formation continue, comme tous les travaux, colloques et actes des journées mondiales des femmes¹⁵⁰¹⁵¹¹⁵². Malgré les données recueillies par Philippe Fritsch, l'intérêt pour l'accès sexué inégalitaire à la formation d'adultes n'est le fait que de quelques auteurs et autrices dès l'après-guerre comme Viviane Isambert-Jamati, Marguerite Thibert, etc. Les années 2000 et suivantes produiront beaucoup plus de travaux spécifiques.

Qu'en est-il des revues se consacrant à la formation d'adultes ?

Nous évoquons ici les revues de sciences de l'éducation.

Nous avons relevé tous les sommaires des numéros de la revue *Éducation Permanente* depuis sa création : sur 2385 articles répertoriés dans le catalogue de la revue, 19 possèdent dans leur titre une référence spécifiques aux femmes, soit 0,80 %. Le numéro 64 de la revue, en 1982, s'intitule « quelles formations pour les femmes ? ». Bien sûr, des articles sur la formation des femmes pourraient ne pas avoir de titre explicite.

La revue *Savoirs*, publie, elle, un numéro 22 « genre et formation » en 2010.

Les Cahiers du CUEEP qui publient 61 numéros de 1984 à 2007 ne mentionnent aucun numéro thématique incluant le lemme « femme » lorsqu'une recherche est effectuée sur le site de leur numérisation. Des articles se réfèrent aux femmes spécifiquement pourraient-ils exister sans que le titre en face mention ? Deux articles seulement de la revue *Transformations* mentionnent le terme « femme » dans le même numéro 3 de 2010 : « l'orientation scolaire et professionnelle des femmes, l'éclairage des sciences cognitives » de Serge Blanchard et « entre fierté et amertume :

149 FRITSCH, Philippe. *L'éducation des adultes*. Paris : Mouton, 1971.

150 UNIVERSITÉ DES FEMMES. *Un homme sur deux est une femme actes du colloque de l'Université d'été des femmes, Tilff, 30 juin - 4 juillet 1986*. Louvain-la-Neuve : CIACO, 1987.

151 CONFÉRENCE MONDIALE SUR LES FEMMES. *Les Françaises en marche pour le XXI^e siècle: rapport des groupes de travail pour la préparation de la 4e Conférence mondiale sur les femmes*. Paris : Mission de coordination de la 4e Conférence mondiale sur les femmes, 1995.

152 AUBIN, Claire, GISSEROT, Hélène, FRANCE, et al. (dir.). *Les femmes en France: 1985-1995: rapport établi par la France en vue de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes*. Paris : La documentation française, 1994.

le parcours et l'orientation de bacheliers d'origine maghrébine accédant à l'université » de Bruno Laffort¹⁵³.

Seuls des travaux de femmes parvenues à la recherche nous ont éclairés^{154 155}. Sous l'apparence d'un masculin neutre, la majorité des auteurs, envisage la formation d'adultes comme un monde masculin, à l'identique de celui du travail ou de l'ambition sociale. Nous ne pointons pas ici l'absence d'une écriture épïcène ou inclusive, ce qui serait un anachronisme, mais bien l'absence de questionnement sur la place des femmes en formation d'adultes.

Alors que « les femmes ont toujours travaillé »¹⁵⁶, que leur situation sociale est différente de celles des hommes, leur participation à la formation d'adultes reste un sujet peu exploré de la recherche en sciences de l'éducation.

2. La valence sexuelle différenciée en formation d'adultes.

Si la formation d'adultes a d'abord été une poursuite de scolarité possible dans le XIX^e siècle avec les EPS et EPCI¹⁵⁷ par des dispositifs d'allongement de la scolarité obligatoire et professionnalisants, elle a été aussi largement différenciée sexuellement à plusieurs niveaux.

Françoise Héritier présente la valence sexuelle différenciée comme un concept universel et anhistorique¹⁵⁸. Cela implique que les femmes ont de tout temps bénéficié d'un traitement spécifique du seul fait de leur sexe dans un rapport hiérarchique avec les hommes qui leur est défavorable. Nous allons vérifier si cela s'applique également au champ de la formation d'adultes à travers les époques.

Nous nous référons aux travaux connus à ce jour sur cette période.

Les cours du soir, préconisés par Guizot n'ont concerné qu'une majorité d'hommes, les femmes inscrites étant des filles mineures quand l'organisation – non mixte – de ces cours le permettait. Pour les cours féminins, « leurs effectifs sont dix fois moins importants (au mieux six fois), en outre, la vigilance du clergé en matière de mœurs, et son opposition à Duruy, soupçonné de lui

153 In Transformations, L'orientation, une problématique renouvelée, n° 3 (2010).

154 THIVEND, Marianne. L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre: Bilan historiographique et pistes de recherche. *Histoire de l'éducation*. Décembre 2012, n° 136, p. 9-41.

155 FOURNIER, Christine. *La FTLV et l'égalité des chances entre les femmes et les hommes*. Rennes Métropole : Céreq, 6 mars 2006.

156 SCHWEITZER, Sylvie. *Les femmes ont toujours travaillé: une histoire de leurs métiers, XIX^e et XX^e siècle*. Paris : Jacob, 2002.

157 École Primaire Supérieure, École Primaire du Commerce et de l'Industrie

158 HÉRITIER, Françoise. *Masculin Féminin*. 1997.

ravir son influence, rendent leur organisation délicate»¹⁵⁹. De façon récurrente, une priorité financière accordée aux cours masculins ne permet pas le développement de cours féminins comme on pourrait s'y attendre aux vues des taux d'alphabétisation féminine¹⁶⁰.

Comme nous l'avons vu précédemment, les EPS puis EPCI ont systématiquement été mises en place d'abord pour les garçons puis ensuite parfois seulement pour les jeunes filles, parfois à 20 ans d'écart^{161 162}.

Les associations philanthropiques et les écoles du patronat ne semblent pas plus concerner les travailleuses car, de fait d'une part, leur enseignement primaire, quand il existe, a été très différencié¹⁶³ et ne leur permettait pas de suivre ces formations très techniques, d'autre part, les secteurs professionnels concernés sont majoritairement « masculins ». La promotion sociale ne peut-être, semble-t-il, que l'objet du *pater familias*.

Nous pourrions lister quantité d'initiatives de formations au XIX^e et en tirer les mêmes conclusions. De tous côtés, intellectuels, universitaires, industriels, francs-maçons, chrétiens et catholiques ont des projets pour la formation d'adultes avec des injonctions à former des professionnels, à alphabétiser le peuple, à le moraliser, à lui apprendre la République mais aussi l'esprit industriel ; mais sans penser spécifiquement aux femmes le plus souvent autrement que comme mères-ménagères-éducatrices. Les femmes sont majoritairement écartées par leur maris ouvriers en premier lieu, par leur formation initiale ensuite et enfin par les organisations des dispositifs peu adaptées aux femmes et mères de famille en charge de la domesticité. En effet « en suivant l'histoire du syndicalisme ouvrier et en lisant les textes d'ouvriers, on retrouve constamment les mêmes idées sur les ouvrières que celles qui sont exprimées à la même époque par la bourgeoisie »¹⁶⁴, c'est-à-dire que la place des femmes serait par leur nature au foyer et qu'elles seraient dans les ateliers des concurrentes responsables de la baisse des salaires. Bourgeois et ouvriers se retrouvent dans « un sexisme fondamental »¹⁶⁵ car « rien d'autre qu'une

159 BOIRAUD, Henri. Les instituteurs et l'évolution de la formation des adultes au XIX^e siècle. *Éducation Permanente*, Regards sur l'histoire de la formation d'adultes. Mars 1982, no 62-63, p. 38.

160 FURET, François et OZOUF, Jacques (dir.). *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éditions de Minuit, 1977.

161 CHAPOULIE, Jean-Michel. L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot à la III^e république. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 1989, Vol. Tome XXXVI, p. 414-435. Bnf.fr.

162 BRIAND, Jean-Pierre et CHAPOULIE, Jean-Michel. *Les collèges du peuple, l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1992.

163 LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, 1991.

164 CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985, p. 224.

165 Ibidem.

définition a priori de la nature féminine ne justifie que ce soient précisément les femmes que l'on considère en surnombre sur le marché du travail »¹⁶⁶. Si l'éducation du peuple est une question au XIX^e siècle, celle de la femme l'est aussi dans une visée traditionaliste.

Si la Commune a soulevé le problème de l'éducation des filles et du travail des femmes elle n'aura pas eu le temps d'y fournir des solutions. André Léo écrit avec beaucoup de lucidité, le 8 mai 1871 dans le journal *La Sociale* :

« Une fois de plus les femmes n'ont rien à gagner à l'avenir immédiat de cette révolution, car le but est l'émancipation des hommes, non des femmes [...] On pourrait de ce point de vue écrire depuis 1789 sous ce titre " une histoire des inconséquences du parti révolutionnaire ". La question des femmes en ferait le plus gros chapitre, et l'on verrait comment ce parti trouva le moyen de faire passer du côté de l'ennemi la moitié de ses troupes qui ne demandait qu'à marcher avec lui »¹⁶⁷.

Cependant des travaux plus récents comme nous le montrerons plus avant font part d'initiatives privées de formation de femmes adultes au XIX^e siècle.

« Le XX^e siècle se définit plutôt par la longue et lente légitimation des principes de division sexuelle du monde social en perpétuant ou en réinventant des formes subtiles de ségrégation dans le système de formation et dans le monde du travail »¹⁶⁸

C'est en 1902 que le baccalauréat commence à s'ouvrir aux filles¹⁶⁹, si elles peuvent s'offrir des cours supplémentaires nécessaires en latin mais, ce n'est qu'en 1908, que le baccalauréat est véritablement accessible pour toutes par l'augmentation du nombre d'heures de latin dans le secondaire féminin, l'accès à l'université leur est encore limité alors aux filières littéraires, et ce n'est que en 1912 que le Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, reconnaît aux femmes des droits égaux pour l'accès aux grades universitaires.

Notons que Noël Terrot passe totalement sous silence le rôle des femmes dans la première guerre mondiale et leur capacité à être opérationnelles pour répondre aux besoins urgents de main-d'œuvre dans certains secteurs car « en quatre ans et demi, huit millions d'hommes, soit plus de 60 % des actifs sont mobilisés en France »¹⁷⁰. Cependant, « l'idée que la Grande guerre a bouleversé les rapports de sexe et émancipé les femmes bien plus que des siècles de combats

166 Ibidem, page 225.

167 Texte cité In ROUGERIES, Jacques. la Commune de Paris. Dans : FAURÉ, Christine (dir.), Encyclopédie politique et historique des femmes. Paris : Les Belles Lettres, 2010, p. 502.

168 DUBY, Georges et PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident*. Vol. 4 et 5. Paris : Plon, 1992, p. 581.

169 Julie Daubié est officiellement, la première bachelière en 1861, après plusieurs essais.

170 THÉBAUD, Françoise. La grande guerre. Le triomphe de la division sexuelle. Dans : DUBY, Georges et PERROT, Michelle, *Histoire des femmes en Occident*. Tome V. Plon. Paris : Plon, 1992, p. 37.

antérieurs est très répandue pendant et au lendemain du conflit. »¹⁷¹ Cependant, c'est faux, les femmes ont été réquisitionnées puis démobilisées. Françoise Thébaud constate :

« le caractère profondément conservateur de la guerre en matière de rapports entre les sexes. Dans cette perspective, on comprend mieux que notre XX^e siècle, si longtemps fait de guerres, d'après-guerre et d'entre-deux-guerres, n'ait connu que tardivement, pas avant les années soixante, un réel bouleversement des rapports masculin-féminin »¹⁷².

Si l'entrée des filles dans l'enseignement supérieur est rendue possible par le décret Bérart depuis 1924, qui permet aux collèges et lycées féminins d'ouvrir « un enseignement facultatif dont la sanction est le baccalauréat »¹⁷³, « les filles sont autorisées à se présenter à toutes les agrégations et certificats d'aptitudes autrefois réservés aux hommes »¹⁷⁴, il s'agit évidemment de femmes issues de classes sociales supérieures autorisant la poursuite d'études comme les hommes poursuivant des études supérieures.

La politique nataliste d'après-guerre incite à la création des écoles ménagères exhortant les jeunes filles à envisager un avenir de femmes au foyer : « s'ouvre pour les jeunes filles des classes moyennes, la perspective d'un avenir de ménagère-gestionnaire inspirée des principes d'une psychophysiologie en vogue »¹⁷⁵ car « la crise de la natalité, particulièrement aiguë dans l'entre-deux-guerres, conduit à mettre l'accent sur l'éducation des futures mères de familles »¹⁷⁶. En effet,

« le nouveau discours sur l'élevage des enfants renforce la pression en faveur de la femme au foyer. Amorcé dès le XIX^e siècle, il vise au nom de l'indispensable lutte contre la mortalité infantile, à culpabiliser les mères et à les éduquer et à les transformer en auxiliaires des médecins »¹⁷⁷.

Les femmes sont donc ramenées à leur rôle biologique de mère et à leurs fonction domestiques à l'intérieur du foyer.

La loi Astier « tente de régulariser, harmoniser l'apprentissage à l'échelle nationale »¹⁷⁸, elle crée le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) accessible après trois années de formation. Les cours professionnels en postscolaire sont instaurés par chaque commune pour pourvoir aux manques de main d'œuvre ouvrière qualifiée. Les cours de perfectionnement, qui permettent

171 Ibidem, p. 31.

172 Ibidem, p. 74.

173 ROGERS, Rebecca et THÉBAUD, Françoise. *La fabrique des filles : l'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*. Paris : Éd. Textuel, 2010, p. 73.

174 Ibidem, p. 78.

175 Ibidem, p. 87.

176 LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, 1991, p. 99.

177 SOHN, Anne-Marie. Entre deux guerres. Les rôles féminins en France et en Angleterre. Dans : DUBY, Georges et PERROT, Michelle, *L'histoire des femmes en Occident*. V. Paris : Plon, 1992, p. 94.

178 TROGER, Vincent et RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *Histoire du système éducatif*. 2e éd. corrigée. Paris : Presses Univ. de France, 2010, p. 84.

l'accès au Brevet Professionnel créé en 1926 (BP) sont ouverts aux « ouvriers désireux d'un supplément de qualification »¹⁷⁹, c'est-à-dire aux adultes, car :

« entre l'O.S et l'agent technique ou le contre maître, il existe une catégorie d'ouvriers, les professionnels, qui assurent l'entretien et la réparation des machines, les travaux d'outillage, la production en petite série, les tâches de finition, sans oublier les ouvriers qualifiés des industries traditionnelles où la mécanisation n'est que partielle. Ces ouvriers ne sont plus formés nulle part, ni à l'atelier, ni à l'école, et l'industrie souffre d'une pénurie d'ouvriers qualifiés »¹⁸⁰.

On comprend bien que ces formations de perfectionnement s'adressent à des ouvriers masculins, mais sont peu suivis – 4000 élèves en 1939 selon Bernard Charlot et Madeleine Figéat – car elles sont non-rétribuées et données en soirée après le travail.

Le Front Populaire n'a pas changé fondamentalement la donne pour les femmes : dans l'enseignement, désormais obligatoire jusque 14 ans, les modifications de programme signées par Jean Zay ne changent en rien la sexualisation des contenus, ainsi « le travail des jeunes filles continuera à être orienté vers la confection, [...] et la construction de jeux éducatifs pour les tout petits. On s'ingéniera à pratiquer l'enseignement ménager »¹⁸¹. Jean Zay envisage une démocratisation de l'enseignement par une politique d'égalité des chances qui permettrait de dégager une élite par méritocratie. L'orientation prend alors tout son sens dans ce type de système éducatif comme il l'explique dans le discours prononcé à l'Union rationaliste¹⁸². Cette orientation vaut à un niveau social par la méritocratie, mais également pour que les femmes trouvent la place qui leur est assignée.

Le décret du 24 mai 1938 impose l'obligation d'une orientation professionnelle pour tous les enfants scolarisés dans les écoles primaires publiques dans leur 14^e année qui donne lieu à un certificat qui précisent les métiers dangereux pour la santé de l'enfant, ses capacités intellectuelles et physiques et la liste des métiers préconisés. On imagine facilement les préconisations pour les jeunes filles.

179 TERROT, Noël. *Histoire de l'éducation des adultes en France : la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs, 1789 - 1971*. Nouv. éd. mise à jour. Paris : Éd. L'Harmattan, 1997, p. 181.

180 CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985, p. 255.

181 Jean ZAY, Instructions du 20 septembre 1938 In LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, 1991, p. 99.

182 Discours de Jean ZAY à l'Union Rationaliste le 29 novembre 1937, la réforme de l'enseignement, les éditions rationalistes, In CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985, p. 271.

Pendant la seconde guerre, les femmes « sont, à l'égal des hommes, un enjeu et une cible de la propagande parce que c'est l'opinion dans sa totalité que chaque camp s'efforce de rallier à son idéologie et à sa stratégie »¹⁸³.

Sous Pétain, la ligne affirmée pendant la IIIe république est reprise en ce qui concerne l'enseignement féminin :

« l'enseignement ménager ne vise à former ni des cuisinières, ni des couturières ni des repasseuses, ni des infirmières professionnelles, il veut simplement préparer des fillettes à leurs futurs devoirs de ménagères et de mères de famille, en leur donnant les moyens de bien les remplir, avec goûts et compétences »¹⁸⁴.

Sont ainsi restaurés des cours postcolaires ménagers et agricoles plaçant les femmes dans leur foyer, comme icône de la mère protectrice des valeurs traditionnelles. Vichy veut évincer la lutte des classes, ainsi l'idéologie valorise alors le travail manuel. L'enseignement technique devient obligatoire 2 heures par semaine dans l'enseignement primaire¹⁸⁵, couture pour les filles, travail du bois et du carton pour les garçons. Ce gouvernement développe et unifie l'enseignement technique comme le démontrent Bernard Charlot et Madeleine Figeat, en utilisant l'éducation pour diffuser sa propagande. Apparaissent ainsi, les Centres de Jeunesse ou Chantier Jeunesse pour les 14-21 ans sans emploi qui y suivent une formation de 6 mois qui permet de leur transmettre « les exigences morales et politiques de la révolution nationale »¹⁸⁶, les Centres de Formation Professionnelle Accélérée (CFPA) pour les 14-17 ans . Les CFPA accueillent filles et garçons pour une formation technique, mais

« les centres de formation professionnelle destinés aux jeunes filles ont avant tout pour fonction d'enseigner le maintien des valeurs traditionnelles de la famille et d'en assurer la reproduction et la continuité dans la joie »¹⁸⁷.

Pour pallier l' « oisiveté » des jeunes, les centres de jeunesse sont transformés en centre de formation professionnelle qui prépare au CAP en 3 ans. Vichy met ainsi en place le premier enseignement technique de masse.

Dans deux des écoles de cadres pour les meilleurs éléments des CFPA, à Paris et Clermont-Ferrand, sont formés les moniteurs des centres de formation professionnelle à la méthode

183 DUBY, Georges et PERROT, Michelle (dir.). *Femmes et histoire: colloque, La Sorbonne, 13-14 novembre 1992*. Paris : Plon, 1993, p. 311.

184 LELIÈVRE, Françoise et LELIÈVRE, Claude. *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, 1991, p. 100.

185 Loi Carcopino du 15 août 1941

186 CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985, p. 300.

187 Ibidem, p. 306.

Carrard pour augmenter la productivité des ouvriers. Des écoles nationales de cadres féminins existent, mais nous serions « dans l'erreur de la reléguer au rang des écoles ménagères en occultant son dynamisme intellectuel »¹⁸⁸. Le souci n'est pas ici émancipatoire, mais bien pragmatique : il faut encadrer et former les ouvrières, mais aussi inculquer aux femmes que leur place est au foyer, d'où les cours ménagers. Vichy reconnaît donc indirectement et paradoxalement le travail domestique gratuit mais aussi, celui rémunéré des femmes, par cette école de cadres féminins.

Dans la Résistance, une formation des femmes se crée dans l'action comme pour les hommes. L'égalité des sexes n'y est pas un fait :

« cette égalité dans le risque et les représailles ne semble avoir fondé ni une égalité de responsabilités ni le droit à la reconnaissance d'un égal mérite.[...] l'Armée des ombres est muette, et tout particulièrement celle qui n'a pas identifié son engagement patriotique à une adhésion politique dans la mouvance directe d'un parti ou dans un militantisme déjà éprouvé dans l'avant-guerre »¹⁸⁹.

Georges Duby et Michelle Perrot expliquent que les femmes sont écartées des mouvements militarisés au fur et à mesure que la Résistance croît. Elles seront délibérément évincées des Forces Françaises de l'Intérieur (FFI) à la Libération.

La France fête la Libération et entame sa reconstruction. Toute expérience traumatique est tue. Les survivants masculins sont accueillis et assimilés tous à des militants politiques ayant défendus leurs convictions. Les femmes elles, sont oubliées. C'est Germaine Tillon¹⁹⁰, par exemple, qui produira des efforts colossaux pour faire connaître Ravensbrück, les conditions de vie dans ce camp, le nom des femmes qui y sont mortes, dans quelles circonstances et à quelle date pour permettre le deuil des familles et la reconnaissance de la participation active des femmes à la Résistance.

Le vote des femmes, annoncé par De Gaulle dès 1942, est voté par l'Assemblée consultative d'Alger le 23 mars 1944 alors qu'on sait que : « le régime réactionnaire de Vichy prépare un projet de constitution prévoyant le vote et l'éligibilité pour les femmes »¹⁹¹. De Gaulle ne pouvait faire moins, mais il ne nommera aucune femme dans son gouvernement.

188 BARLERIN, Delphine « L'école nationale des cadres féminins d'Écully : entre Révolution nationale et émancipation », *Cahiers d'histoire*, 44-1 | 1999, URL : <http://ch.revues.org/53>

189 DUBY, Georges et PERROT, Michelle (dir.). *Femmes et histoire: colloque, La Sorbonne, 13-14 novembre 1992*. Paris : Plon, 1993, p. 316.

190 TILLION, Germaine. *Ravensbrück*. 2015.

191 THÉBAUD, Françoise. Le genre de la démocratie au XXème siècle. Dans : RIOT-SARCEY (DIR.), Michèle, *De la différence des sexes, le genre en histoire*. Paris : Larousse, 2010, p. 196.

Le Conseil National de la Résistance dans son texte ne fait aucune mention spécifique des femmes, il « préconise le suffrage universel, sans allusion au vote des femmes »¹⁹².

Comme dans toutes les périodes cruciales, les femmes sont placées dans l'ombre : oubliées les résistantes, oubliées les victimes féminines des camps, oubliée la souffrance des civiles. La Résistance et la victoire s'écrivent au masculin. « la Libération n'est pas une coupure dans le siècle d'un point de vue genré »¹⁹³. La guerre fait place à un consensus nataliste et familialiste qui va détruire les espoirs féminins de changement alors que se développent paradoxalement des mouvements de culture populaire qui semblent se gonfler d'un vent de liberté.

Georges Duby et Michelle Perrot notent que « de 1906 à 1946 les françaises constituent 36,6 % à 37, 9 % de la population active »¹⁹⁴ et que « deux tiers des femmes exerçant un métier ont une famille à charge »¹⁹⁵. Les femmes ont donc résisté aux politiques natalistes et à la propagande de Vichy sur la famille, sauf nous précisent les auteurs dans la grande bourgeoisie. « La longue marche des femmes vers les bureaux »¹⁹⁶ s'explique par

« l'allongement de l'instruction féminine dont témoigne en France le développement des Écoles Primaires Supérieures et des cours complémentaires. Elle repose aussi sur l'utilisation du personnel selon le sexe, les femmes à la différence des hommes ne bénéficiant d'aucune promotion »¹⁹⁷.

Le mouvement Peuple et Culture, fondé par Joffre Dumazedier en 1945 « prolonge la mobilisation culturelle du Front populaire et celle de la Résistance »¹⁹⁸ dont l'objectif est de réaliser les intentions du Conseil National de la Résistance (CNR) en créant une élite de mérite, non de naissance. Le texte du CNR ne mentionnait pas les femmes spécifiquement et utilise des termes masculins dont on ne sait s'ils sont réellement génériques, la Résistance féminine a été omise. Aussi même si Peuple et Culture a accueilli des femmes doutons qu'elles aient pu être envisagées comme une future élite dirigeante.

Le plan Langevin-Wallon, produit en 1947 à la demande du ministère de l'éducation nationale en 1944 pour planifier la formation initiale et postscolaire afin de répondre aux besoins de la reconstruction du pays, reprend des idées de Condorcet : « il reviendra à l'enseignement de

192 ibidem

193 THÉBAUD, Françoise. Le genre de la démocratie au XX^e siècle. Dans : RIOT-SARCEY (DIR.), Michèle, *De la différence des sexes, le genre en histoire*. Paris : Larousse, 2010, p. 199.

194 DUBY, Georges et PERROT, Michelle (dir.). *Femmes et histoire: colloque*, La Sorbonne, 13-14 novembre 1992. Paris : Plon, 1993, p. 170.

195 Ibidem

196 DUBY, Georges et PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident*. Vol. 4 et 5. Plon, 1992, p. 174.

197 Ibidem.

198 PROST, Antoine. Les riches heures de l'éducation populaire. Dans : *Regards historiques sur l'éducation en France*. Paris : Belin, 2007, p. 45.

mettre chacun à la place que lui assigne ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous »¹⁹⁹. Tout le texte utilise des termes masculins qu'on ne peut considérer naïvement comme un générique qui engloberait les femmes, il s'agit de décliner le travail au masculin. Ce plan reste lettre morte dans un climat social très tendu avec de grandes grèves, notamment en région Nord-Pas-de-Calais en 1947.

Le manque de main d'œuvre qualifiée incite le gouvernement à lancer la Formation Professionnelle Accélérée (FPA) qui doit permettre en six mois de devenir ouvrier spécialisé²⁰⁰. De fait, Pierre Naville constate que « les jeunes y sont plus nombreux que les adultes »²⁰¹ puisque les jeunes entrent massivement sur le marché du travail dans la production vers 12-13 ans sans qualification²⁰². Il s'agit donc plus d'une formation de post-scolarisation obligatoire pour très jeunes adultes masculins.

Un groupe d'entrepreneurs français est invité aux États Unis dans le cadre du Plan Marshall pour découvrir les ressorts de l'économie américaine car

« les entreprises ont commencé à se préoccuper de la formation de leurs salariés au lendemain de la seconde guerre mondiale quand au contact de l'économie américaine, elles ont pris conscience d'un déficit de productivité »²⁰³.

L'idée que les rapports sociaux sont à gérer par le biais de cadres formés *ad hoc* s'impose. La promotion sociale qui doit former ces cadres est en route. Inutile de préciser que ces cadres sont massivement masculins.

L'État s'empare donc de la question de la formation d'adultes, laissée jusqu'ici à des initiatives privées pour instaurer la promotion du travail, puis la promotion sociale par la loi de 1959²⁰⁴.

Les Instituts de Promotion Supérieure du Travail (IPST) se multiplient à travers le territoire français ainsi que les CNAM (Centres Nationaux des Arts et Métiers) régionaux. La promotion sociale est sous l'administration directe du premier ministre. Le tout s'organise en cours du soir et/ou du samedi sur plusieurs années « évinçant » globalement le public féminin car

« l'emploi des femmes sur des postes clés ou sur des machines nouvelles qui confèrent une sorte de prestige, la promotion des femmes, l'attribution aux femmes de responsabilités, surtout dans le cas où,

199 DENANTES, Jacques. *Les universités françaises et la formation continue, 1968-2002*. Paris : l'Harmattan, 2006, p. 33.

200 LAOT, Françoise et OLRYS, Paul. *Éducation et formation des adultes: histoire et recherches*. Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 2004, p. 26.

201 NAVILLE, Pierre. *La formation professionnelle et l'école*. Presses Universitaires de France. Paris 1948, p. 98.

202 Ibidem, p. 62.

203 LAOT, Françoise et OLRYS, Paul. *Éducation et formation des adultes : histoire et recherches*. Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 2004, p. 19.

204 Ibidem.

s'exerçant dans une équipe mixte, elles entraîneraient une subordination des travailleurs masculins, sont incompatibles avec le sentiment d'une nécessaire hiérarchie entre main d'œuvre masculine et féminine »²⁰⁵.

Quelques femmes ont suivi tout de même ces cours du soir de promotion sociale, mais pour elles, « le célibat est la règle »²⁰⁶.

Françoise Laot poursuit :

« l'étude des archives des instances chargées de la politique de promotion sociale sous l'angle du genre permet de mettre en évidence, sans équivoque, l'oubli des femmes en tant que bénéficiaires potentielles des actions de formation [...] ces instances masculines s'inscrivent en toute logique, dans le cadre de la Cinquième République, marquée par l'exclusion brutale des femmes de la sphère politique et dans l'exercice d'un pouvoir gaulliste, conservateur dans sa vision du rôle des femmes dans la société »²⁰⁷.

Le processus va plus loin.

Le CUCES (centre universitaire de coopération économique et sociale) de Nancy, créé en 1954, et qui participe activement à la promotion sociale, s'inquiète du taux d'abandon des participants en cours de formation. L'accès au diplôme final de cadre nécessite en effet environ cinq à six ans de cours du soir et du samedi, sans compter le temps de travail personnel, le tout hors temps de travail salarié. Le CUCES mène une recherche qui l'amène à s'intéresser à l'entourage des participants et notamment à leurs épouses²⁰⁸. Ainsi, on songe à intégrer les épouses dans une formation, mais uniquement pour qu'elles soutiennent efficacement leur époux.

En 1968, le groupe d'étude de la formation professionnelle féminine, dirigé par Roger Grégoire demande la mixité de toutes les formations pour adultes. L'instauration des Actions de Formation Collectives (ACF) à la suite de la fermeture des mines en Lorraine notamment va donner au CUCES l'occasion d'insérer des femmes en formation :

« Les ACF vont contribuer à changer la position du CUCES vis-à-vis de la formation des femmes. Celles-ci toujours en tant que femmes de (femmes de mineurs en particulier), sont cette fois cibles directes (mais pas ultimes) des actions. Cette réflexion fait suite à une étude menée sur le terrain en février-mars 1968 qui conduit à ouvrir les formations aux étrangers et aux femmes au foyer. Elles seront 200 à suivre une formation en 1969. Elles y sont en effet conviées de façon expérimentale afin « de provoquer un effet d'entraînement sur le public masculin »²⁰⁹.

205 GUILBERT, Madeleine. *Les fonctions des femmes dans l'industrie*. Paris : Mouton & Co, 1966, p. 136.

206 De PESLOUAN Geneviève, qui sont les femmes ingénieurs en France, Paris, PUF, 1974, page 25 ; citée In LAOT, Françoise. *Un film comme source pour l'histoire de la formation des adultes hommes... et femmes « Retour à l'école ? »*, Nancy, 1966. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2014, p. 66.

207 Ibidem, p. 69.

208 LAOT, Françoise. *Un film comme source pour l'histoire de la formation des adultes hommes... et femmes « Retour à l'école ? »*, Nancy, 1966. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2014.

209 Ibidem, p. 105.

Les femmes sont ici clairement instrumentalisées au profit de la formation masculine. Les ACF seront véritablement ouvertes aux femmes en 1969²¹⁰.

Cependant, « la décennie 1960 s'achève donc sur plusieurs constats : les femmes qui avaient été oubliées par les politiques de promotion sociale rejoignent en plus grand nombre les formations dispensées en cours du soir, mais elles le font surtout dans le cadre de nouveaux types de formation qui leur sont explicitement adressées, le plus souvent à de plus bas niveaux de qualification ou dans des cursus moins diplômants »²¹¹. Là encore, les femmes, cette fois reconnues comme travailleuses sont néanmoins formées pour des fonctions non-décisionnaires, pour des postes d'exécutantes, c'est l'ère des dactylos.

À la fin des années soixante, nous faisons le constat d'une formation des adultes qui entame une institutionnalisation, qui diverge dans ses objectifs entre projet d'adéquation à l'emploi et développement personnel plus complet ; mais surtout qui a « oublié » globalement le public féminin. L'éducation postscolaire, qui est devenue éducation permanente depuis 1955 sous la plume de Paul Arendt membre de la Ligue de l'enseignement, est décidée par des hommes pour des hommes qui travaillent. La formation d'adultes se lie au monde du travail plus qu'à celui de l'éducation nationale, et dans ce monde, les femmes sont des exécutantes. Le projet social d'émancipation s'estompe au profit d'un projet basé sur l'économie dans lequel on ignore la présence féminine. Dans l'ère gaulliste, la place de la femme est assignée au foyer dans une tradition conservatrice très forte, niant l'évidence de femmes déjà au travail depuis toujours²¹²²¹³. Nous pouvons évoquer un système de reproduction patriarcale comme décrit par Christine Delphy²¹⁴.

Le salariat des femmes augmente considérablement, le nombre de salariées dans la population active féminine passe de 59 % en 1954 à 84,1 % en 1975. Le travail féminin à domicile disparaît au profit du salariat extérieur, mais les postes occupés par les femmes sont spécifiques : « en France, entre 1968 et 1973, le secteur tertiaire assure à lui seul 83 % des créations nettes d'emplois occupés à 60 % par des femmes »²¹⁵.

210 LAOT, Françoise. *Un film comme source pour l'histoire de la formation des adultes hommes... et femmes « Retour à l'école ? »*, Nancy, 1966. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2014.

211 Ibidem, p. 87

212 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012.

213 SCHWEITZER, Sylvie. *Les femmes ont toujours travaillé : une histoire de leurs métiers, XIX^e et XX^e siècle*. Paris : Jacob, 2002.

214 DELPHY, Christine. Penser le genre. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 241-258.

215 DUBY, Georges et PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident*. Vol. 4 et 5. Plon. Paris: Plon, 1992, p. 598.

Dubar rappelle que les mouvements sociaux de 1968 amènent une « négociation globale incluant les questions de formation professionnelle »²¹⁶. Si les syndicats n'obtiennent pas de siéger dans les conseils d'administration des organismes de formation,

« les discussions aboutissent à l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970, repris et complété par la loi du 16 juillet 1971, qui achèvera la mise en place juridique de la formation professionnelle continue »²¹⁷.

Le texte de la loi de 1971 utilise des termes masculins, s'agit-il d'une égalité pour tous et toutes ou de la persistance d'une conception masculine du travail et donc de la formation ? Comme l'a démontré Lucie Tanguy²¹⁸ la loi de 1971 est le fait d'une élite politique et sociale et non ouvrière. Cette élite masculine regroupe des catholiques sociaux, des pionniers de la formation qui ont en commun la guerre, la reconstruction et la guerre froide, toutes expériences dont les femmes sont historiquement et politiquement exclues ou effacées. Les termes changent, de l'éducation populaire, l'éducation post-scolaire, l'éducation des adultes, l'éducation permanente et l'éducation ouvrière on passe à la formation professionnelle, la formation permanente, la formation continue. Le changement n'est pas neutre :

« le projet qui sous-tend la loi de juillet 1971 n'est plus assimilé à cette utopie qui était celle des militants issus d'une longue tradition de l'éducation populaire née au 19^e siècle, plus orientée vers le développement de la culture et de la citoyenneté que vers la formation professionnelle du travailleur, [...] la loi de 1971 rompt avec cette perspective en arrimant la formation continue au Code du travail et l'oppose à l'école, jugée trop inégalitaire, en la présentant comme la voie de la seconde chance »²¹⁹.

Claude Dubar déjà écrivait que la loi de 1971

« représentait l'aboutissement d'un mouvement visant, tout au long des années soixante, à relier la formation continue aux problèmes d'emploi et à organiser un partage des tâches entre l'État et les entreprises (et les branches professionnelles) pour tenter de les résoudre »²²⁰,

il met en évidence aussi que la démarcation entre école et monde du travail est ainsi consommée et que se construit une tentative de résolution de l'équation formation /emploi, l'école, sinon la formation doit fournir des travailleurs. Le discours sur la responsabilité de l'individu dans sa relation à l'emploi est en marche car la loi de 1971, se met en place dans une conjoncture de crise économique qui voit croître le chômage²²¹.

216 DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Nouvelle édition. Paris : La Découverte, 1990, p. 24.

217 Ibidem.

218 TANGUY, Lucie. La fabrication d'un bien universel. Dans : *Former pour réformer*, 2007, p. 31-69.

219 BRUCY, Guy, TANGUY, Lucie, CAILLAUD, Pascal, et al. *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 2007, p. 26.

220 DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Nouvelle édition. Paris : La Découverte, 1990, p. 26.

221 LAOT, Françoise et LESCURE (DE), Emmanuel. *Pour une histoire de la formation*. Paris : l'Harmattan, 2008, p. 118.

L'individualisation des parcours est en marche, chacun doit se prémunir contre le chômage en se formant. L'appropriation par les entreprises de l'outil formation se fait au détriment de la formation comme développement personnel des travailleur·euse·s au profit d'une politique de gestion des compétences. Ainsi,

« la tendance d'ensemble, sur tous les secteurs et domaines de la formation continue, est à l'abandon des dispositifs de promotion sociale au profit d'une réponse (et dans le meilleur des cas d'un service) apportée aux prescriptions issues de la situation de crise économique »²²².

C'est la fin programmée de l'éducation populaire, du développement personnel mais aussi d'un projet de société au profit de projets individuels. La formation d'adultes, est désormais l'outil de régulation du chômage, financée par les entreprises, la formation d'adultes perd de sa « matrice »²²³ éducation populaire pour se concentrer vers une augmentation des compétences professionnelles :

« conformément à ce que défend la théorie du capital humain, la formation, dès lors qu'elle est spécifique, c'est-à-dire opératoire, liée au travail, permettant une meilleure maîtrise de son activité actuelle ou future, devient un instrument majeur de compétitivité de l'entreprise autant que la compétence de ses salariés »²²⁴.

Les femmes n'apparaissent pas comme public cible dans ce texte, pas plus que les jeunes par exemple. La référence est « le travailleur » alors que comme le montrent Margaret Maruani et Madeleine Méron, de

« 1954 à 2008, la majorité des créations nettes d'emplois sont des emplois féminins : le nombre d'emplois s'accroît de 38 % sur 54 ans ; les emplois occupés par des femmes ont presque doublés (+88%) pendant que ceux occupés par des hommes ont augmentés de 11 % »²²⁵.

Cependant les femmes occupent un nombre de fonctions restreintes : « en France entre 1968 et 1973, le secteur tertiaire assure à lui seul 83 % des créations nettes d'emplois salariés, occupés à 60 % par des femmes »²²⁶, plus la tertiarisation augmente, plus le salariat féminin s'accroît notamment dans les bureaux car « l'Europe du salariat masculin est composée d'ouvriers et de cadres supérieurs ; l'Europe du salariat féminin n'est qu'un dédale de bureaux »²²⁷.

Les bachelières sont déjà plus nombreuses que les bacheliers en 1971²²⁸ mais les femmes continuent d'occuper des fonctions subalternes. Aussi, les enquêtes-emploi qui existent déjà –

222 LAOT, Françoise et OLRV, Paul. *Éducation et formation des adultes: histoire et recherches*. Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 2004, p. 65.

223 DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. Nouvelle édition. Paris : La Découverte, 1990.

224 DUBAR, Claude. *L'évolution des dispositifs français en matière de formation postscolaire. Hypothèse des trois matrices de la formation*. Rennes Métropole, 6 mars 2006, p. 49.

225 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris : [s. n.], 2012, p. 53.

226 DUBY, Georges et PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident*. Vol. 4 et 5. Paris : Plon, 1992, p. 598.

227 Ibidem, p. 599

228 BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Seuil. [S. l.] : [s. n.], 1992.

mais qui n'ont différencié les sexes masculin et féminin que depuis les années 1960²²⁹ – et les Plans n'ont-ils ni vu ni prévu cette croissance spécifiques des emplois occupés par les femmes ?

En juin 1970, la loi autorise le travail à temps partiel dans la fonction publique, puis en 1973 dans le privé. Dès 1968, le travail à temps partiel était fortement sexué concernant 13 % des actives et seulement 2 % des hommes²³⁰. Le temps partiel féminin libère-t-il du temps pour la formation ? La loi sur la formation professionnelle inscrite dans le code du travail lie très étroitement travail et formation mais pas simplement dans une utopie d'adéquation, c'est aussi un lien condition de travail / accès à la formation. En effet, comme l'écrit Christian de Montlibert dès 1973 : « il s'en faut de beaucoup pour que l'éducation des adultes réduise les inégalités »²³¹ notamment sexuelles car

« ce dernier [le système de formation d'adultes] reproduit les différences habituelles entre hommes et femmes, ainsi ces dernières sont sous représentées dans le public de l'éducation d'adultes. Lorsqu'elles sont présentes, elles sont cantonnées dans l'enseignement ménager et commercial sans pouvoir dans bien des cas retirer un avantage promotionnel de cet effort de formation »²³².

Comme le constate déjà Montlibert les catégories socioprofessionnelles les plus élevées profitent de la formation de « manière variée et continue alors que les catégories les moins qualifiées n'accèdent guère à la formation qu'au moment de la mise au travail »²³³ dans une adaptation au poste.

La loi, qui organise le marché de la formation financé par les entreprises, ne semble pas inclure le public féminin qui n'est pas une cible, car peu qualifié et donc occupant des postes subalternes ne requérant pas de formation continue, c'est le même discours inversé qu'au XIX^e.

Les Trente Glorieuses s'achèvent sous les coups de semonce des deux chocs pétroliers qui vont marquer l'entrée dans la crise économique. Le taux de chômage passe de moins de 3 % de la population active totale avant 1973, à 6 % en 1979²³⁴. Le taux d'activité des femmes, lui, augmente régulièrement et avec lui le taux d'activité à temps partiel féminin croît lui aussi²³⁵. Le

229 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012.

230 Ibidem, p. 139.

231 MONLIBERT, Christian (de). Le public de la formation d'adulte. *In revue française de sociologie*. 1973, p. 531.

232 Ibidem

233 MONLIBERT, Christian (de). Le public de la formation d'adulte. *In revue française de sociologie*. 1973, p. 532.

234 SACCOMANNO, Benjamin. *La formation professionnelle pour adultes: de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris : L'Harmattan, 2013, p. 79. ISBN 978-2-343-00376-4.

235 ESSAFI-AFSA, Cédric et BUFFETEAU, Sophie. L'activité féminine en France : quelles évolutions récentes, quelles tendances pour l'avenir ? *économie et statistique*. 2006, n° 398-399, p. 2006.

chômage des femmes reste toujours plus important que celui des hommes²³⁶. Des mesures spécifiques se mettent-elles en place ?

La loi de juillet 1978, relative à la promotion individuelle, au congé de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle, pose le principe que le congés individuel de formation (CIF) doit permettre « d'accéder à un niveau supérieur de qualification, de changer d'activité ou de profession et de s'ouvrir plus largement à la vie sociale » (Loi 78-754) pour résoudre les critiques des syndicats sur la mise en place de la loi de 71 qui permet un ajustement au poste dans l'entreprise mais sans qualification négociable sur le marché du travail. En effet,

« dans les entreprises, la plus grande part de la contribution obligatoire sert à prendre en charge les plans de formation. Ces formations sont destinées à développer la compétitivité. Elles concernent en 1978, près de deux millions de stagiaires d'entreprises »²³⁷.

La loi de 1978 ne prévoit rien de spécifique pour les femmes, alors que les enquêtes emplois rendent bien compte des chiffres énoncés plus haut.

Le rapport Schwartz demandé par le président de la République met en exergue la population des jeunes comme population à cibler dans la lutte contre le chômage, mais aussi les femmes. Cependant, les années 1980 vont voir se multiplier les dispositifs pour l'insertion du public jeune, dispositifs d'accueil, d'orientation et de formation en vue d'acquisition de compétences, parfois de qualifications, négociables sur le marché du travail. La formation, outil de lutte contre le chômage vise en priorité les personnes sans emploi, « une frange de la population, en poste mais avec de faibles probabilités de suivre une formation, a du mal à tirer bénéfice du système dans une optique de mobilité sociale ascendante », ainsi, les femmes sur des postes à temps partiel et/ou peu qualifiées quand elles ont un emploi, ne sont pas la cible prioritaire.

En 1985, la Validation des Acquis Professionnels, (VAP)

« permet d'accéder directement à une formation universitaire sans avoir le diplôme requis, en faisant valider une expérience professionnelle (salariée ou non), les formations suivies ou les acquis personnels développés hors de tout système de formation »²³⁸.

236 Ibidem

237 SACCOMANNO, Benjamin. *La formation professionnelle pour adultes: de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris : L'Harmattan, 2013, p. 80.

238 <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21066/la-validation-des-acquis-dans-l-enseignement-superieur-v.a.e.-et-vap-85.html>

Ce sont les femmes les plus utilisatrices de ce dispositif comme le montre l'étude de Hugues Lenoir²³⁹.

En 1984, la loi d'orientation de l'enseignement supérieur avait situé la formation continue, avec la formation initiale et la recherche dans les missions de l'université. Les services de formation continue au sein de l'université vont se développer ainsi que les offres de formation. Le colloque Lillois de juin 1980

« sous les responsabilités conjointes de la CPU [Conférences des Présidents d'Universités], du collectif national des responsables de formation continue et du comité de coordination des universités de la région Nord rend compte des réticences paradoxales du monde universitaire vis-à-vis de la formation d'adultes : si les syndicats dénoncent l'asservissement d'un service public aux demandes des entreprises, d'autres y voient une manne financière non négligeable. Dans les faits, la plupart des universités ouvrent des dispositifs à la formation continue ou en créent de spécifiques « avec un chiffre d'affaires qui croît chaque année »²⁴⁰.

À Lille 1, le dispositif de formation continue permet déjà un cursus depuis la validation du baccalauréat jusqu'à certains diplômes d'ingénieurs²⁴¹.

Avec la gauche au pouvoir, les missions de l'université dans la formation continue sont renforcées par la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur. Le SUDES, service de formation continue de Lille 1 est créé la même année, son premier directeur est Joseph Losfeld dont la fonction précédente était de diriger le CUEEP. Le décret du 25 août 1985 précise les modalités de la validation d'acquis professionnels et d'acquis d'études.

« La progression des activités de formation continue s'effectue à des rythmes divers selon les universités, à Lille 1 ce secteur représente 10 % de l'ensemble de l'activité formation continue au niveau national en 1993 : Lille 1 s'est doté du SUDES, de soixante correspondants formation continue dans la faculté et d'un centre de bilans »²⁴².

Dans la décennie 1980-1990, des restructurations industrielles englobent les charbonnages, les chantiers navals, la sidérurgie, le textile, une partie du secteur automobile. Ce sont 830 000 emplois qui disparaissent, « une véritable saignée pour des territoires comme le bassin minier, la Lorraine et la Nord-Pas-De-Calais »²⁴³ qui fait croître le chômage qui passe de 1990 à 1995 à plus de 10 % de la population active, touchant principalement les jeunes de 16 à 25 ans, les

239 LENOIR, Hugues. La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions*. 2002, Vol. 78, p. 91-108.

240 Ibidem, p. 91

241 Ibidem, p. 90

242 DENANTES, Jacques. *Les universités françaises et la formation continue, 1968-2002*. Paris : l'Harmattan, 2006, p. 141.

243 MLÉKUZ, Gérard (Coord.). *Histoire et mémoire de la formation permanente des adultes en Nord-Pas-de-Calais, 1945-2000*. CUEEP. 2006, p. 63.

femmes, et les salariés les moins qualifiés de l'industrie et du tertiaire²⁴⁴. Le chômage de longue et très longue durée (un an et plus de trois ans) se fait jour mettant en exergue l'impossibilité pour les publics précités de recouvrer un emploi. Face à cette situation, le RMI (Revenu Minimum d'Insertion) est instauré en 1989. En 1993, la France compte, Selon L. Menière²⁴⁵, 600 000 Rmistes et 3 millions de chômeurs, six millions de personnes en situation de précarité, du jamais vu depuis la seconde guerre mondiale. Aussi la CMU (Couverture Maladie Universelle) voit le jour en 1999, les Restos du Cœur, initiative privée dès 1985.

Sur le plan législatif, la décentralisation entamée par Gaston Deferre en 1982-83 se poursuit et les Conseils Régionaux se voient octroyer par la Loi Quinquennale de 1993 la gestion de la formation professionnelle des jeunes.

La loi de 1991 étend l'obligation de formation aux entreprises de moins de dix salariés. Le bilan de compétences est aussi créé par cette loi, permettant une (ré)orientation après diagnostic. Dans la logique, les OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés), qui gèrent les fonds des entreprises pour la formation, sont transformés par la loi de 1993 qui instaure aussi le Capital Temps Formation.

Entre 1983 et 2000 une kyrielle de dispositifs de formations destinés aux jeunes et adultes demandeurs d'emploi voient le jour²⁴⁶ : les groupes d'orientation et d'accueil (GOA), les stages d'insertion et de qualification des années 1982-83, les travaux d'utilité collective (T.U.C) de 1984, les stages d'initiation à la vie professionnelle (S.I.V.P) de 1986, les contrats emploi solidarité (C.E.S) de 1990, le programme de préparation active à la qualification et à l'emploi (P.A.Q.U.E) pour les jeunes les moins qualifiés de 1992, le contrat d'insertion professionnelle (C.I.P) de 1993 qui sera rejeté et remplacé par une aide à l'emploi des jeunes, les emplois jeunes de 1997. Nous pouvons voir dans ces mesures qui « s'empilent » comme l'écrit Gérard Mlékuz, une volonté de traiter socialement le chômage par la formation, l' « insertion » est le maître mot de l'époque. Nous notons qu'aucun de ces dispositifs ne créent de conditions spécifiques aux femmes, elles sont incluses dans les termes génériques « chômeurs », et « jeunes », aucune parité n'est demandé dans les groupes de stagiaires. Ainsi, « l'idée d'éducation permanente fait écho à celle d'orientation permanente »²⁴⁷ passant clairement sous silence la condition des femmes.

244 MLÉKUZ, Gérard (Coord.). *Histoire et mémoire de la formation permanente des adultes en Nord-Pas-de-Calais, 1945-2000*. CUEEP, 2006.

245 L. MENIERE *Bilan de la France 1981-1993*. Paris : La Découverte. 1993. 417 p.

246 MLÉKUZ, Gérard (Coord.). *Histoire et mémoire de la formation permanente des adultes en Nord-Pas-de-Calais, 1945-2000*. CUEEP, 2006, p. 65.

247 PINEAU, Gaston. La formation permanente : vie d'un mythe. *Éducation permanente*, n° 98, p. 7.

La centration sur l'individu, son parcours antérieur, son projet, devient de plus en plus prégnante. Celle-ci se concrétise par des pédagogies individualisées qui utilise l'outil informatique (EAO, enseignement assisté par ordinateur), des pédagogies d'approche globale de l'individu mettant en place des partenariats multi-institutionnels et transformant le ou la formatrice en référent-e au sein d'un réseau de travailleurs de l'éducation et du social. La VAP se trouve élargie à des parties de diplômes du supérieur et de l'enseignement technologique en 1993. Ainsi « l'état a renoncé à être la seule autorité investie du pouvoir de certification »²⁴⁸ par la création de titres professionnels. En 1998, tous les diplômes du CAP au BTS ont été redéfinis en termes de capacités professionnelles ce qui facilitait la mise en œuvre de procédures de validation d'acquis. Tous ces dispositifs sont marqués par une nécessaire orientation des adultes vers une formation qualifiante, vers un changement d'emploi, de secteur d'activités, de statut, etc. Aussi, s'orienter c'est tracer son chemin volontairement dans des environnements plus ou moins hostiles avec, pour les adultes, des injonctions contradictoires de satisfactions des besoins personnels et matériels en plus des besoins de formation.

En 2002, la VAE, Validation des Acquis de l'Expérience, permet l'extension de la validation à des champs non professionnels comme le syndicalisme, le bénévolat. En 2002, le champ de la VAP sera étendu aux examens. La VAE est issue de la loi de modernisation sociale²⁴⁹, dont Saccomanno pointe le fait que

« ce dispositif [la VAE] est emblématique de l'individualisation des politiques de formation, c'est à dire s'appuyant sur des outils qui sont destinés à des personnes et non plus à des groupes professionnels ou statutaires, et qui visent à équiper les individus afin de leur permettre de gérer au mieux leurs parcours professionnel en termes d'apprentissage »²⁵⁰.

La VAE s'entend là aussi dans le cadre d'un projet individuel, d'une orientation vers un nouvel emploi. La VAE doit rendre cohérent le parcours de l'individu qui tend vers un projet précis : obtention d'un diplôme, entrée en formation qualifiante, etc. Nous parlerons d'implexité pour reprendre le mot de Valéry, car le parcours demandé à l'adulte réclame une mise à plat de tous les détails de son expérience professionnelle pour en lister toutes les compétences acquises, mêmes incorporées, un éclaircissement sur les freins personnels et/ou situationnels, bref, une grande réflexivité sur son propre parcours avec en point de mire un projet. Pour répondre à tous ces besoins, l'ingénierie de formation se développe pendant les années 1990 et permet l'évaluation des formations, de leur « qualité » d'insertion par exemple.

248 DENANTES, Jacques. *Les universités françaises et la formation continue*, 1968-2002. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 25.

249 Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002, JO du 18 janvier 2002, page 1008 et suiv.

250 SACCOMANNO, Benjamin. *La formation professionnelle pour adultes: de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris : L'Harmattan, 2013, p. 112.

Aussi,

« à la fin des années 90, on estime qu'environ 220 000 personnes²⁵¹ sont employées dans un secteur d'activités dont les contours ont évolué et dans lequel s'entremêlent formation professionnelle continue, insertion, consultance, orientation, validation des acquis, accompagnement, tutorat etc. »²⁵².

Ainsi les métiers de la formation ont connu un grand essor, ils sont « porteurs » au sein d'un secteur qui recrute comme le définit l'ANPE. Ce développement sectoriel s'accompagne d'une professionnalisation de ces acteurs. La profession « formateur » – notons le générique masculin – se dote d'une convention collective nationale dès 1986 et 1988, qui prévoit une grille de salaires selon le diplôme obtenu, des filières sciences de l'éducation se créent pour former des formateurs, mais aussi des dispositifs ingénierie de formation, ingénierie des NTIC, se créent aussi des OFE (Observatoires de la Formation et de l'Emploi) régionaux, des C2RP (Centres Régionaux de Ressources Pédagogiques) et des CDRP (Centres Départementaux de Ressources Pédagogiques), tous ces lieux ayant pour objectif le partage des pratiques et des expériences professionnelles. Gaston Pineau rappelle que « la diversité des réponses sociétales aux problèmes d'orientation des adultes, nous fait concevoir et réaliser dès 1995 un premier DESS sur les fonctions d'accompagnement en formation d'adultes »²⁵³. Le monde de la formation se met en place dans toute sa complexité liée aux divers modes de ses financements qui irriguent les centres de formation, chaque dispositif ayant un mode de financement régional, d'État ou européen selon les publics accueillis, et avec un volet recherche qui se développe dans les filières universitaires.

Le livre Blanc d'Édith Cresson²⁵⁴ fait émerger la notion de formation tout au long de la vie (FTLV). Dubar explique que la FTLV

« fait reposer la formation sur les initiatives de l'individu visant à apprendre par tous les moyens, durant toute leur vie, dans le souci de maintenir leur employabilité professionnelle, de participer à la vie citoyenne et de se développer culturellement. Elle combine des apprentissages formels, informels, des cours, des stages, mais aussi des situations formatrices, des participations associatives, et surtout de l'auto formation générant de l'expérience "validable" »²⁵⁵.

L'employabilité et la citoyenneté sont devenues des responsabilités individuelles là où elle était une mission collective précédemment. Si toute situation devient formation, la pression pour la transférabilité des compétences acquises vers l'emploi pèse sur l'individu; pris;e dans une

251 « *Formation : la fin d'un mythe* ». Panoramique n° 19. 1996

252 MLÉKUZ, Gérard (Coord.). Histoire et mémoire de la formation permanente des adultes en Nord-Pas-de-Calais, 1945-2000. CUEEP, 2006, p. 68.

253 PINEAU, Gaston. La formation permanente : vie d'un mythe. Éducation permanente, no 98, p. 7.

254 CRESSON, Édith. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre blanc. Commission européenne, 1995.

255 DUBAR, Claude. *L'évolution des dispositifs français en matière de formation postscolaire. Hypothèse des trois matrices de la formation*. Rennes Métropole, 6 mars 2006, p. 54.

course effrénée permanente d'acquisitions de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences négociables sur le marché de l'emploi. Chaque étape du parcours d'un·e individu·e est analysée comme un choix, une situation volontariste, de préférence d'apprentissage. Nous comprenons que ce modèle ne peut prendre en compte les expériences de femmes au foyer par exemple ou de travailleuses peu qualifiées à temps partiel car comme le conclut Dubar c'est « une lente évolution vers une matrice qui n'est pas bien intégrée dans la tradition républicaine française et qui relève davantage de la tradition démocratique libérale et anglo-saxonne »²⁵⁶, une tradition du modèle du gagnant, du « *selfmade man* » – et pas *woman*. En se centrant sur l'individu, ce Livre Blanc évacue toutes les problématiques sociales liées au chômage comme les problématiques de genre, de race, d'éducation, de classe, etc. Le texte présuppose que chaque individu – et toujours au masculin – possède les capacités de prendre en main son parcours professionnel et ne laisse aucune place à l'analyse sociologique structurelle.

La problématique de l'accès des femmes à la formation d'adultes n'y est pas abordée. Le terme générique d'individu ou de citoyen est employé, sans considération de différences possibles entre ces individus concernant l'accès à la FTLV.

L'harmonisation des dispositifs universitaires européens est évoquée dès 1998 à La Sorbonne comme solution à une plus grande mobilité des travailleur·euse·s avec une reconnaissance sur tout le territoire de la Communauté Européenne des titres étalonnés. La conférence de Bologne entérine le projet. « la filiation avec les orientations posées par la Commission Européenne se retrouve dans l'intitulé des textes officiels en France »²⁵⁷. En effet, toutes les négociations entre partenaires sociaux dans les années 2000 reposent sur le cadre européen. Ainsi le nouvel Accord National Interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003, préambule à la loi du 4 mai 2002, relative à la formation tout au long de la vie et au dialogue social²⁵⁸, se veut une adaptation à un monde économique globalisé et concurrentiel. En 2004, la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) est l'aboutissement dans l'université des réformes européennes.

Le cursus supérieur en université se découpe dès lors en une licence en trois années, un master en deux ans, puis d'un doctorat (LMD) au lieu, précédemment d'un DEUG (Diplôme d'Enseignement Universitaire Général) en deux ans, une licence en un an, d'une maîtrise, en un an, d'un DEA (Diplôme d'Études Approfondies) ou DESS (Diplôme d'Études Supérieures

256 Ibidem, p. 55.

257 SACCOMANNO, Benjamin. *La formation professionnelle pour adultes: de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris : L'Harmattan, 2013, p. 111

258 JO du 5 mai 2004.

Spécialisées) en un an et d'un doctorat. La nouvelle maquette LMD du cursus universitaire n'autorise plus aucune obtention de diplôme en une année et le premier grade du supérieur, la licence, nécessite trois années minimum d'études.

Tous les diplômes universitaires ont été restructurés en termes de compétences à acquérir, d'objectifs à atteindre pour permettre des passerelles de l'un à l'autre à travers l'Europe.

Chaque unité d'enseignement (UE) est quantifiée en Ects (*european credits transfert system* ou système européen de transfert de crédits), en français « crédits ». L'utilisation de crédits attribués pour la validation doit permettre une meilleure flexibilité des parcours. Chaque niveau de formation, licence, master, doctorat, se voit attribuer un certain nombre de crédits, quelle que soit la discipline, ce qui doit favoriser les réorientations des étudiant·e·s en cours d'études et leur mobilité européenne. Un.e étudiant.e pourrait ainsi plus facilement changer de filière sans perdre le bénéfice de ses acquis, alors comptabilisés sous forme de crédits. Une licence (bac+3) complète vaut 180 crédits dans toute l'Europe communautaire, se pose concrètement la question du contenu de ces crédits. Combien valent trois heures de pédagogie, ou d'histoire converties en crédits ? L'Union répond qu'un crédit vaut entre 25 et 30 heures « d'activités d'apprentissage »²⁵⁹. Ces conversions et adaptation de contenus ne vont pas sans questionnements et difficultés, notamment au sein du CUEEP, comme en atteste l'entretien que nous avons mené avec une professeuse qui a traversé cette période. De fait,

« les particularités nationales (de contenus d'enseignement mais aussi d'organisation des filières) se trouvent ainsi subsumées dans des catégories générales, celles du temps qui permet d'établir facilement des comparaisons et des équivalences entre des réalités a priori incomparables »²⁶⁰.

Les contenus enseignés sont intégralement revisités.

La transformation est laissée libre à chaque département de chaque université en France.

La semestrialisation contrainte oblige à l'organisation de validations deux fois par année universitaire sans que le contenu disciplinaire soit nécessairement cohérent à cette échéance. Elle oblige aussi à diminuer les logiques d'accumulation de compétences au cours de l'année universitaire : en effet, les cours donnés au premier semestre ne peuvent faire l'objet d'un approfondissement au second sous peine d'empêcher les réorientations. C'est ainsi toute la maquette des diplômes qu'il faut revoir. Si nous nous attardons sur ces points de la réforme

259 Cf CEDIES

260 TANGUY, Lucie. De l'éducation à la formation : quelles réformes ? Education et sociétés [en ligne]. 2005, Vol. 16, no 2, p. 60.

LMD, c'est parce qu'ils ont considérablement modifié l'approche des enseignant·e·s, les étudiant·e·s n'ayant qu'à s'y soumettre.

Ces nouveaux contenus posent la question du « choix » effectué par l'étudiant·e :

« la standardisation des ces formes pédagogiques pour toutes les disciplines et sur tous les territoires présuppose, en face, un acteur rationnel, doté d'une conscience calculatrice, capable d'adopter une stratégie appropriée à la situation dans laquelle il se trouve »²⁶¹.

Et aussi,

« cette réforme [LMD] procède de la même logique technique et instrumentale qui a présidé à la fabrication de la nomenclature des niveaux de formation au sein du Plan. Ici comme là, les taxinomies instituées et les quantifications qu'elles permettent autorisent un rassemblement des modes d'enseignement aussi éloignés les uns des autres que ceux délivrés par des universités ou par l'enseignement à distance qui est explicitement préconisé dans le décret LMD »²⁶².

La réforme LMD s'instaure au CUEEP pour la Licence 3 Sciences de l'Éducation en une année universitaire et la rentrée 2005 voit le nouveau système en place. Dans une filière multidisciplinaire, les discussions ont été bon train pour savoir quelle valeur en crédits attribuer à la sociologie, à la pédagogie, etc ²⁶³, et comment continuer à former correctement. Le CUEEP accueillant beaucoup d'adultes sur cette filière, nombreux sont ceux qui vont passer d'un système à l'autre car ils effectuent leur L3 en deux années au moins. La tâche est donc rude pour quantifier en crédits ce qui a été précédemment acquis et intégrer ces adultes dans le nouveau système. Les habitudes d'enseignement sont donc elles aussi modifiées. La culture « éducation populaire » du CUEEP est mise à mal.

Pour les étudiant·e·s qui démarrent la L3SE, notamment les étudiantes en formation d'adultes c'est une confrontation à un rythme effréné de cours et d'évaluations du fait de la semestrialisation, certaines UE nécessitent un « contrôle continu », c'est à dire au moins deux notes à répartir sur le semestre. Débutant en septembre, le premier semestre ne compte en fait que trois mois de cours sur lesquels il faut placer ces évaluations. Pour les étudiantes et étudiants c'est une organisation bien plus resserrée qu'auparavant pour réussir, il faut travailler très régulièrement. Le temps de cours est forcément dorénavant celui de l'acquisition des savoirs et compétences, il ne peut plus y avoir d'acquisition différée.²⁶⁴

261 BRUCY, Guy, TANGUY, Lucie, CAILLAUD, Pascal, et al. *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 2007, p. 61.

262 TANGUY, Lucie. La fabrication d'un bien universel. Dans : *Former pour réformer*. 2007, p. 60.

263 Cf entretien avec Mme Véronique Leclercq

264 Cf entretien avec Mme Véronique Leclercq

La formation d'adultes qui était un marché par contractualisation de prestations entre entreprises et prestataires de formations va subir les lois de l'offre et de la demande par l'instauration de la loi de 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Les conditions d'obtention d'agrément pour l'organisation de prestations de formation d'adultes seront désormais soumises à un appel d'offres concurrentielles. La création de dispositifs disparaît au profit d'une réponse aux appels d'offres. Ainsi, les dispositifs d'insertion-réinsertion des femmes éloignées de l'emploi parce qu'elles ont élevé longtemps leurs enfants, par exemple, disparaissent. La formation d'adultes devient donc un marché dans lequel se joue le parcours des individu·e·s et qui subit la pression du marché de l'emploi : il faut donc former à des métiers ou des secteurs « porteurs » d'emplois. La rentabilité de l'action de formation se pose pour l'organisme, qui doit en rendre compte, mais aussi pour les formé·e·s qui en attendent l'issue favorable vendue à l'inscription.

La formation d'adultes se dote d'un vocabulaire de plus en plus précis depuis l'ANI de 2003. « La réflexion en termes de « parcours » porte en elle celle d'un mouvement en direction d'un point d'arrivée, ici la construction d'un accès à l'emploi et/ou à une qualification »²⁶⁵. Elle permet avec la rhétorique de l'employabilité d'imposer l'idée de la formation tout au long de la vie, ainsi « la réflexion en termes de parcours soutient une véritable rhétorique, qui semble avoir pour enjeu d'appuyer la responsabilisation individuelle face à la question des compétences »²⁶⁶.

Les femmes dont le taux de chômage est plus élevé que celui des hommes sont particulièrement sensibilisées à ce discours inversé : si elles sont moins bien rémunérées, à temps partiel, c'est que leurs compétences sont moindres, non pas parce que le marché de l'emploi favorise les hommes. En effet, si le travail rémunéré des femmes va croissant depuis les années 1960²⁶⁷, il s'accompagne d'une spécialisation sexuée des emplois et du développement du temps partiel subi.

« En effet en 2011, près de la moitié des femmes actives (47,5%) ayant un emploi sont employées d'entretien, enseignantes, employées administratives de la fonction publique, aides à domicile et aides ménagères, aides soignantes, secrétaires, infirmières et sages-femmes, assistantes maternelles, employées administratives, employées de comptabilité, cadres des services administratifs, comptables et financiers, et vendeuses »²⁶⁸.

265 SACCOMANNO, Benjamin. *La formation professionnelle pour adultes: de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris : L'Harmattan, 2013, p. 151.

266 Ibidem, p. 152.

267 BUSCATTO, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : A. Colin, 2014, p. 83 et suiv.

268 Ibidem, p. 93.

Les emplois occupés par des femmes se concentrent pour moitié dans 12 des 87 familles professionnelles de l'INSEE. Ces emplois dont les compétences sont « naturellement » féminines sont peu valorisés socialement et n'appellent pas de recours à la formation d'adultes. C'est le phénomène de ségrégation horizontale.

Dans les années 2000, « la ségrégation genrée s'est déplacée vers le haut »²⁶⁹ avec la montée en qualification des femmes, on parle alors de ségrégation verticale. Si la formation initiale des femmes n'est plus différenciée, comment expliquer, la résistance à les embaucher aux fonctions de cadres supérieures, et celle des secteurs de la politique, de la culture, et même de la police²⁷⁰ autrement que par la notion de plafond de verre. Les femmes cumulent ainsi : la relégation à des fonctions opérationnelles plutôt que d'encadrement malgré leurs qualifications, une cooptation homophile, l'incorporation de freins à la carrière par les femmes, et la lutte contre la figure de l'employé modèle et dévoué masculin pouvant se plier à tout imprévu.

Ainsi la situation inégalitaire des femmes sur le marché du travail explique celle de leur positionnement en formation d'adulte. Christine Delphy explique que

« le marché du travail n'est pas que capitaliste, il est aussi patriarcal et, réciproquement, le patriarcat, en tant que structure économique, n'a pas une localisation – la famille –, mais deux : la famille et le marché du travail »²⁷¹.

Le mode de production domestique est l'accaparement par les hommes du produit du travail domestique des femmes, c'est pourquoi « l'indépendance qu'un homme a, au prix de 8 heures de travail par jour, [les femmes] doivent, elles, l'acheter au prix de 11 à 12 heures de travail par jour »²⁷², mais cette indépendance féminine est toute relative au regard du salaire féminin toujours moins élevé que l'équivalent masculin, les femmes sont alors en dépendance économique forte vis-à-vis de leur conjoint : « les femmes au foyer ne travaillent « que » 50 heures par semaine en moyenne mais contre une dépendance totale »²⁷³, comme des enfants, elles n'ont aucun revenu propre, aucune retraite, aucune sécurité sociale personnelle, elles ne sont qu'ayant droit du conjoint. Comment dans ces conditions, pourraient-elles prétendre à une formation qualifiante longue ?

Nous constatons que depuis les années 70 et le développement de la formation d'adultes, un marché s'est créé, et avec lui tout un système de financements pour les opérateurs de formations, mais aussi pour les bénéficiaires de ces formations. Ce système s'est peu à peu transformé pour

269 Ibidem, p. 102.

270 Ibidem, p. 102

271 DELPHY, Christine. Penser le genre. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 297.

272 Ibidem, p. 299

273 Ibidem.

devenir un marché capitaliste à la recherche du profit maximal, en minimisant l'aspect humain et humaniste de la formation d'adultes, en augmentant les discours sur la responsabilité individuelle face à l'employabilité. La rémunération des stagiaires de la formation continue est calculée pour les demandeurs d'emploi sur la base de leurs salaires précédents, on comprend dès lors le désavantage d'une femme à entrer dans une formation longue, qualifiante le plus souvent si elle n'a pas un soutien économique par le conjoint. Pour celles qui bénéficient d'un Fongecif, c'est le salaire qui est maintenu, mais comme nous l'avons vu, celui-ci est toujours moins élevé, l'entrée en formation longue doit donc être ici aussi négociée quand il existe un couple.

À travers cette sociohistoire de la formation d'adultes d'un point de vue du genre, nous constatons que les femmes ont longtemps bénéficié des dispositifs après les hommes, et quand les moyens financiers le permettaient. Elles ont également été orientées comme dans la formation initiale vers des dispositifs différents de ceux des hommes. Les mécanismes d'orientation sont ici, comme dans la formation initiale, le fait d'une socialisation secondaire infiltrée par des idéologies patriarcales sur la place des femmes. La valence sexuelle différenciée a donc sa place dans la situation sociale des femmes en formation d'adultes tout comme les concept de genre.

Notre cheminement à travers l'histoire de la formation d'adultes a mis en avant certains dispositifs dédiés à la formation des femmes.

3. Le secteur privé au secours des femmes en France et à Lille.

Nous l'avons vu, les dispositifs de formation des adultes d'état semblent construits majoritairement au masculin. Pourtant les femmes se sont bien formées aux métiers qu'elles exerçaient au XIX^e siècle mais aussi au XX^e siècle.

Les travaux de Marianne Thivend ont montré comment le secteur privé a développé la formation des femmes dès le XIX^e siècle.

Nous avons vu qu'au XIX^e siècle la formation des femmes apparaît selon nos sources secondaire et seconde par rapport à celle des hommes. Bernard Charlot et Madeleine Figeat nous indiquaient que les ouvrières ne recevaient pas de formation²⁷⁴, mais Marianne Thivend précise que

« ces approches fécondes se construisent de fait autour de la figure centrale de l'ouvrier qualifié/technicien de l'industrie et contribuent alors à marginaliser la question de la formation professionnelle des filles »²⁷⁵.

En effet comment être une corsetière, une gilette, ou toute autre « petites mains » sans formation ? Comment devient-on gouvernante ? Servante ? Femme de chambre ? Les études auxquelles nous avons eu accès se centrent sur la figure masculine du travailleur.

Ce sont « des filles d'hommes instruits » comme les appellent Virginia Woolf, qui ont donné aux jeunes filles la possibilité de se former. Citons en quelques unes.

Élisa Lemonier est une pionnière de l'enseignement professionnel féminin²⁷⁶. Dans la mouvance saint-simonienne et avec l'appui des francs-maçons, elle crée à Paris dès 1861 la société pour l'enseignement professionnel des femmes « proposant un solide enseignement primaire suivi de cours spéciaux de tenues de comptes, droit commercial, dessin industriel, et apprentissage des métiers des tissus »²⁷⁷. Au total, huit écoles « Lemonier » verront le jour accueillant environ 500 jeunes filles issues de la petite bourgeoisie capables de financer cette formation payante de trois années. Ces écoles forment à tous les métiers de la domesticité, un secteur encore très vaste au XIX^e et très féminisé puisqu'il s'exerce dans la sphère privée, et aux métiers du « linge » propres aux femmes dans la même logique : « À chercher les filles, on finit donc par les trouver, dans les formations aux métiers des tissus, du commerce et du bureau et aux métiers des soins via l'enseignement ménager »²⁷⁸.

Marianne Thivend a exploré l'exemple de la ville de Lyon pour montrer que l'enseignement professionnel pour filles se développait d'abord dans des initiatives privées voire catholiques, inexplorées par la recherche. Nous apprenons ainsi que la puissante Société d'Enseignement Professionnel du Rhône (SEPR) a fondé dès 1870 des cours du soir pour femmes :

« dès les années 1870, elle propose à côté de cours masculins déjà nombreux, une grande variété de cours féminins du soir dans toute la ville. 31 cours professionnels féminins fonctionnent en 1884, dont 16 cours

274 CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985.

275 THIVEND, Marianne. L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre : Bilan historiographique et pistes de recherche. *Histoire de l'éducation* [en ligne]. Décembre 2012, n° 136, p. 12.

276 THIVEND, Marianne. L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre : Bilan historiographique et pistes de recherche. *Histoire de l'éducation* [en ligne]. Décembre 2012, n° 136, p. 9-41.

277 Ibidem, p. 20.

278 Ibidem, p. 15.

d'enseignement technique et commercial (dessin industriel, coupe et confection, écritures, langues vivantes, comptabilité sténographie commerciale) et 15 de préparation aux carrières de l'enseignement »²⁷⁹.

Élise Luquin est, elle, « chargée dès 1857 à Lyon d'un cours de comptabilité et d'enseignement commercial " à l'usage des dames et des demoiselles " organisé au sein de la société d'Instruction Primaire de la ville »²⁸⁰. Très vite repérée, elle est en charge par Victor Duruy d'instituer des cours féminins similaires à ceux de Lyon dans les principales villes françaises²⁸¹. Élise Luquin devient la première femme à intégrer le Conseil National de l'Enseignement Technique.

Ces pionnières forment donc des paires plus jeunes, convaincues de la nécessité de la formation féminine dans l'accès à une autonomie économique, mais dans des spécialités très genrées du fait du poids du discours dominant sur la place des femmes. Elles utilisent le différentialisme dans ses marges pour permettre une relative autonomie financière des femmes et surtout leur procurer une instruction plus solide et plus générale, s'approchant du secondaire moderne masculin.

Cependant, de nouveaux travaux se développent sur la formation des femmes du XIX^e siècle²⁸² et la revue en langue anglaise *Pionerring women in European adult education in 1860-1910's*²⁸³ promeut désormais ce pan de la recherche socio-historique sur la formation d'adultes.

Des hommes participent aussi à des initiatives privées de formations des femmes dans des secteurs bien spécifiques.

Créée par Pigier père, l'école Pigier fonctionne jusqu'à sa mort en 1870 avant d'être reprise par Pigier fils en 1875. En 1910, elle possédait quatre filiales en région. Elle doit son succès à sa pédagogie basée sur l'apprentissage individualisé. Les écoles Pigier forment aux métiers du tertiaire, secrétariat, dactylographie, commerce, etc. Elles existent toujours au XXI^e siècle.

À Lille, une autre école lui fait concurrence :

« L'école Pratte, établissement privé de formation des jeunes filles aux métiers du secrétariat [est]ouverte à Lille en 1919 [...] la spécificité de l'école Pratte tient à son statut d'institution privée commerciale féminine de niveau moyen, malgré toute l'imprécision que recouvre ce dernier terme. Alors que sa création coïncide avec celle de l' EPCI de jeunes filles de Lille, école publique»²⁸⁴.

279 Ibidem, p. 28.

280 Ibidem, p. 21.

281 Ibidem.

282 LAOT, Françoise F., SOLAR, Claudie et RÉSEAU INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION (dir.). *Pionnières de l'éducation des adultes: perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan, 2018.

283 1/2020. Dans : *Social Pedagogy*. Disponible à l'adresse : <http://pedagogikaspoleczna.com/1-2020-2/>.

284 LEMBRÉ, Stéphane. L'école Pratte, une expérience d'enseignement commercial pour les filles (1919-1940) : La formation des sténodactylographes. *Histoire de l'éducation*. Décembre 2012, n° 136, p. 143.

Loin d'être gênée par cette concurrence, cette école se développe car :

« Bien que les enseignements de sténographie et de dactylographie au sein des EPCI s'adressent aussi bien aux garçons qu'aux filles, les identités professionnelles évoluent rapidement. Là où la qualification et la maîtrise de la technique ont fait du sténographe du XIX^e siècle un employé rare et précieux, la multiplication des jeunes femmes employées en tant que secrétaires commerciales repose sur la standardisation des pratiques et des méthodes, aiguillon du projet pédagogique et entrepreneurial de l'institution Pratte. Ce glissement de genre marque la transformation du métier. Ainsi, en vue de la réédition en 1942 de sa méthode de sténographie conçue 30 ans plus tôt, Jean Pratte estime que " la sténographie n'est nullement un art réservé aux femmes ". L'affirmation est aussitôt complétée et nuancée : " ce qui semble les y prédisposer, c'est que d'une manière générale, elles montrent une réelle bonne volonté aux travaux du bureau" »²⁸⁵.

D'un métier dont les aspects techniques en font un fer de lance de la masculinité au XIX^e, le secrétariat et la dactylographie se féminise largement comme profession subalterne dès la fin du XIX^e siècle dans un mouvement global d'appropriation du secteur tertiaire grandissant par les femmes, appuyé par un discours essentialiste qui met en avant les qualités « naturelles » des femmes pour les travaux administratifs.

Dans ce mouvement, les Écoles Supérieures de Commerce

« ont l'ambition de former les personnels d'encadrement des services administratifs et commerciaux des entreprises. Ces derniers connaissent, dès la fin du XIX^e siècle, une féminisation rapide, avec des femmes employées aux écritures, comptables, classeuses, mais aussi téléphonistes ou dactylographes »²⁸⁶.

Le salariat des femmes s'étend dès le XIX^e siècle à des fonctions subalternes :

« peu ou pas qualifiée, les femmes vont servir la nouvelle logique de rationalisation du travail qui, par l'introduction du taylorisme, transforme l'industrie et distingue de plus en plus les emplois qualifiés des emplois non qualifiés. Il s'agit de rentabiliser les qualités féminines " naturelles" »²⁸⁷.

En effet, le taylorisme en permettant aux femmes d'accéder au travail qui ne nécessite plus de force physique à reconstituer, les maintient dans des fonctions non-qualifiées, sans promotion possible et utilise la différence de salaire femme/hommes pour maintenir une paix sociale.

Les ESC sont une réaction au manque de qualification dans le secteur tertiaire après-guerre :

« fondées au lendemain de la guerre de 1870 puis dans les années 1890-1900, les ESC sont des écoles consulaires²⁸⁸ dont la plupart obtiennent la reconnaissance de l'État à partir des années 1890. Leur objectif

²⁸⁵ Ibidem, p. 151.

²⁸⁶ THIVEND, Marianne. Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres. *Travail, genre et sociétés*. 2011, Vol. n° 26, n° 2, p. 132.

²⁸⁷ DUBY, Georges et PERROT, Michelle. *Histoire des femmes en Occident*. Vol. 4 et 5. Paris : Plon, 1992, p. 588.

²⁸⁸ c'est à dire dépendantes des Chambres de commerce et d'industrie

est de former les employés supérieurs des services commerciaux et administratifs d'entreprises dont le fonctionnement s'est complexifié avec l'intensification de l'industrialisation »²⁸⁹.

Elles aussi, accueilleront avec un délai de latence, des femmes « en 1915, l'enseignement commercial supérieur s'ouvre pour la première fois aux filles »²⁹⁰ soit 15 à 25 ans plus tard que pour les hommes. Stéphane Lembré confirme que la valence sexuelle différenciée vaut aussi dans le Nord :

« À Lille, des enseignements commerciaux s'adressent d'abord aux garçons, à l'image de l'école de commerce des Frères des écoles chrétiennes dès 1900, puis de l'école des hautes études commerciales annexée à la faculté libre de droit (section de l'école des hautes études industrielles créée en 1906 et devenue autonome en 1920). Elles sont plus tard destinées aux filles, à l'image des cours commerciaux de l'Institution Sainte-Claire attestés en 1930. Les associations de sténographes se sont engagées plus précocement dans des actions d'enseignement, en s'inscrivant dans le mouvement de développement des œuvres post-scolaires : l'Association sténographique unitaire du Nord est établie à Lille en 1876, puis le Cercle sténographique du Nord est fondé en 1885. L'Union française de la jeunesse, installée à Lille depuis 1885, propose quant à elle un enseignement général et technique où figurent la sténographie et la dactylographie »²⁹¹.

À ce panel s'ajoutent à Lille

« des cours et des écoles privés, non associatifs, [qui] sont également proposés dans les premières décennies du XX^e siècle : le fabricant américain de machines à écrire Remington, dont le premier modèle est introduit en France en 1883, possède un local à Lille où sont dispensés des cours de dactylographie »²⁹².

Lille dispose aussi d' « un cours devenu institut puis école Tellier-Broyant de sténographie (1913-1939), puis les cours de sténodactylographie Adriansen (1922-1939) »²⁹³.

L' ESC de jeunes filles s'ouvre à Lille en 1916 « recrutant des élèves ayant le brevet élémentaire ou des connaissances équivalentes, âgées d'au moins 15 ans »²⁹⁴.

Nous pouvons constater que Lille offre un grand éventail de formations aux métiers du tertiaire pour les femmes dès la fin du XIX^e siècle, notamment des offres privées qui ont largement devancé celles du public. Les métiers du tertiaire sont beaucoup plus attractifs pour les jeunes femmes que ceux de l'industrie, aussi Lille se tertiarise peu à peu et devance, au fil du temps, son industrielle voisine Roubaix.

289 THIVEND, Marianne. Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres. *Travail, genre et sociétés*. 2011, Vol. n° 26, n° 2, p. 130.

290 Ibidem, p. 129.

291 LEMBRÉ, Stéphane. L'école Pratte, une expérience d'enseignement commercial pour les filles (1919-1940) : La formation des sténodactylographes. *Histoire de l'éducation*. Décembre 2012, n° 136, p. 145-146.

292 Ibidem, p. 146.

293 Ibidem.

294 Ibidem, p. 148.

Entre les deux siècles XIX^e et XX^e, après la disparition des couvents et la mise en place de la scolarité obligatoire, la formation technique – toujours différenciée – des jeunes femmes devient un leitmotiv pour les familles des classes moyennes y voyant là une dote culturelle et professionnelle non négligeable pour en faire de « bonnes épouses ».

Si Edmée Ollagnier écrit que :

« les femmes sont les absentes de l’histoire de l’éducation des adultes [...] Les hommes se sont intéressés aux questions d’hommes, avec une volonté de penser la formation comme vecteur de progrès économique, sans remise en question du déséquilibre des rôles sociaux entre les femmes et les hommes et de ses conséquences et en le réduisant à une conception complètement neutre et asexuée des apprenants »²⁹⁵,

de nouvelles recherches tendent désormais à mettre en avant la formation des femmes adultes, comme celles déjà citées et auxquelles nous apportons notre contribution.

En omettant la formation comme développement personnel à long terme et en misant sur la seule productivité, la formation semble ainsi avoir laissé de côté la moitié de la population en perpétuant, comme dans l’École, un système inégalitaire pour les femmes avec une même orientation genrée.

En effet, d’état, associatifs ou privés, les dispositifs de formation d’adultes visent une « employabilité » souvent en répétant les assignation de genre.

III IMPACT DU GENRE EN FORMATION D’ADULTES

Nous utilisons ici les données relatives à la période étudiée, 2000-2012, pour comprendre l’impact du genre en formation d’adultes à cette époque, et notamment les différences connues entre femmes et hommes.

1. Différenciations d’accès.

Margaret Maruani et Madeleine Meron montrent que :

295 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : L’Harmattan, 2014, p. 49-50.

« la moitié des femmes qui travaillent exercent vingt-huit professions de la nomenclature actuelle sur 486 répertoriées, alors qu'il faut lister soixante-quinze métiers pour atteindre la moitié des effectifs des hommes qui ont un emploi »²⁹⁶.

Les femmes se concentrent véritablement sur un panel très étroit de professions.

L'INSEE²⁹⁷ nous informe que les femmes de 20 à 64 ans, en 2011, sont 67 % à avoir un emploi, avec une différence négative de 9 points par rapport aux hommes. « En équivalent temps plein (ETP)²⁹⁸, le taux d'emploi des femmes n'est plus que de 59 % et l'écart atteint 15 points par rapport aux hommes. ». L'enquête insiste sur le fait que

« En 2011, le taux d'emploi en ETP des jeunes femmes sans diplôme n'atteint pas 30 % contre près de 80 % pour les jeunes femmes diplômées du supérieur. Les femmes peu diplômées, qu'elles aient ou non des enfants, peinent davantage que leurs homologues masculins et que les femmes plus diplômées à trouver un emploi et à l'exercer à temps plein »²⁹⁹.

Une femme en emploi sur trois est à temps partiel. La crise économique de 2008 a frappé le travail des femmes en augmentant encore le temps partiel et la précarité.

Avec une position différente dans le monde du travail par rapport aux hommes, comment les femmes se situent-elles dans la formation d'adultes ?

L'étude du Céreq³⁰⁰ montrent un accès inégalitaire entre femmes et hommes à la formation d'adultes. Ces inégalités sont de différents types :

- les hommes bénéficient plus et plus souvent de la formation, nous le savons depuis de Montlibert³⁰¹ ;

296 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 168.

297 INSEE. Le taux d'emploi des hommes et des femmes - Insee Première - 1462. Dans : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281064>. 2013.

298 « Le taux d'emploi en équivalent temps plein (ETP) intègre le temps partiel dans son calcul. Plus précisément, c'est une mesure qui prend en compte les quotités de temps de travail (par tranche) déclarées dans l'enquête Emploi. Ainsi, par exemple, un emploi à mi-temps (50 %) en équivalent temps plein compte pour moitié d'un temps plein. Le calcul de l'emploi en ETP dissocie par ailleurs les salariés des non-salariés, car le nombre moyen d'heures travaillées des personnes à temps plein diffère selon le statut d'emploi. « (INSEE 2013)

299 INSEE. Le taux d'emploi des hommes et des femmes - Insee Première - 1462. Dans : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281064>. 2013.

300 CÉREQ. Hommes et femmes salariés face à la formation continue, des inégalités qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales. *Bref*. 2001, Vol. 179.

301 MONLIBERT, Christian (de). Le public de la formation d'adulte. *In revue française de sociologie*. 1973, p. 529-545.

- les hommes bénéficient de la formation tout au long de leur carrière (24-59 ans), les femmes vont en formation plus tard, après 40 ans, cette différence agit fortement sur les carrières en termes de promotion, de salaire et des droits à la retraite ;
- les hommes vont plus souvent en formation qualifiante que les femmes avec la même conséquence que précédemment.

Les femmes ont incorporé un « habitus » féminin de comportement dans le monde du travail qui rejaillit sur leur potentielle formation d'adultes. À cela s'ajoute le fait indéniable qu'elles occupent toujours pour 80 % les tâches domestiques au sein des couples³⁰² dans une évolution inexistante, ce qui, en plus des heures de travail rémunérées laisse peu de temps pour suivre une formation ou pour des déplacements en formation sans modifier profondément le cadre de vie familial.

Les femmes sont également pénalisées par leur statut dans l'emploi : elles occupent 95 % des emplois à temps partiel, synonyme d'emplois peu ou pas qualifiés, et qui génèrent un « temps libre » englouti dans les tâches domestiques³⁰³ ce qui ne permet pas dans les faits d'accéder à la formation contrairement aux rares temps partiels masculins.

L'enquête INSEE sur la formation d'adultes 2012³⁰⁴ se centre sur la formation des salariés, nombre de données ne sont pas sexuées. L'enquête entérine le fait que les plus qualifiés se forment davantage que les autres comme déjà constaté par Christian de Monlibert³⁰⁵. Le point intéressant de cette enquête est que le temps de formation est plus long pour les chômeurs, mais sans distinction de sexe, que pour les salariés.

Nous pouvons constater que, malgré les faits rapportés par tous les sociologues de l'éducation-formation, malgré tous les appels des colloques féministes qui se succèdent dans le monde entier depuis 1975, appelant à la qualification des femmes³⁰⁶ par la formation d'adultes, Christine

302 <https://www.inegalites.fr/L-inegale-repartition-des-taches-domestiques-entre-les-femmes-et-les-hommes>

303 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉGALITÉ PROFESSIONNELLE. *Accès des femmes salariées à la formation continue*, 1996.

304 Disponible sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281375>

305 MONLIBERT, Christian (de). Le public de la formation d'adulte. *In revue française de sociologie*. 1973, p. 529-545.

306 UNIVERSITÉ DES FEMMES. *Un homme sur deux est une femme actes du colloque de l'Université d'été des femmes, Tilff, 30 juin - 4 juillet 1986*. Louvain-la-Neuve : CIACO, 1987.

Delphy³⁰⁷ ne peut que constater le discours persiste imperturbablement essentialiste sur la place des femmes. En effet,

« l'éducation des adultes, dans ses principes et ses écrits, a bien davantage fait preuve d'une prise de conscience des classes sociales, notamment avec l'apport des théories marxistes, que du genre considéré comme ne présentant aucun intérêt majeur »³⁰⁸,

et s'est ainsi centrée sur la figure masculine du travailleur et de son aliénation par le travail. Comme preuve de ce désintérêt, Edmée Ollagnier observe la pauvreté en francophonie de la littérature sur la question du genre en formation d'adultes³⁰⁹ en 2014 avec le constat d'un androcentrisme de la recherche en formation d'adultes. En effet, les références en la matière, dans la période étudiée, qui permettent de connaître la façon d'aborder la « problématique » des femmes en formation d'adultes pendant la LSE de nos sujettes, corroborent cette idée.

2. Différenciation de parcours.

Il n'existe pas de différenciation d'accès selon le sexe institutionnalisé en formation d'adultes. Cependant les chercheurs·eu·ses notent depuis l'après-guerre des différences de parcours selon le sexe en formation d'adultes.

Les femmes ont été pendant des siècles – les premières universités datent du Moyen âge – tout simplement exclues de l'enseignement supérieur puisque dans l'impossibilité structurelle d'obtenir le sésame qui en permet l'accès : le baccalauréat. Le baccalauréat leur a été ouvert à partir de seulement 1924 par l'unification des enseignements masculin et féminin du secondaire. Même si cette unification n'a pas été totale d'emblée, laissant les femmes accéder d'abord, dès 1904, à des filières de sciences humaines, elle leur a autorisé l'accès par l'enseignement supérieur, progressivement, à des postes autres que ceux d'employées non-qualifiées.

Dès 1971, le nombre de bachelières dépassent celui des bacheliers.

Depuis 1957 les IPST permettaient la reconversion d'ouvriers, le Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU) a été créé, lui, en 1956. cependant les conditions de financement de ces actions et leurs fonctionnement en cours du soir et/ou en fin de semaine n'autorisaient pas chacun·e des volontaires à y accéder et leur population étaient quasi uniquement masculine.

307 DELPHY, Christine. genre et classe en Europe. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. [S. l.] : Syllepses, 2009, 2 vol.

308 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : Harmattan, 2014.

309 Ibidem, p. 54.

Comme vu plus haut, les femmes occupent longtemps des fonctions peu ou pas qualifiées. Ces emplois peu qualifiés n'appellent pas globalement de formation continue car comme le montrait déjà Montlibert, le public de formation continue est un public majoritairement déjà qualifié. Ainsi, les femmes se formeraient « sur le tas », de manière informelle dans leurs emplois tertiaires ou en quelques rares journées à un nouveau logiciel, une nouvelle technique, tandis que les hommes utilisent la formation d'adultes pour monter en qualification et en compétences négociables sur le marché de l'emploi ? En effet, « Les hommes et les femmes suivent les mêmes types de formations avec les mêmes objectifs et pour des durées similaires, mais celles des hommes débouchent plus souvent sur une certification »³¹⁰

Être à temps partiel est un handicap pour « rentabiliser » l'investissement dans la formation du point de vue du patronat.

L'enquête statistique du C.S.E.P montre que l'envie des femmes de se former n'est pas moindre que celle des hommes³¹¹ mais qu'elles réussissent moins bien globalement quand il s'agit d'obtenir un diplôme par la formation continue. Pourquoi « l'envie » de formation n'est pas suivie d'entrée en formation ? Pour les femmes,

« un ensemble de temporalités coexiste : le temps parental, le temps professionnel, le temps conjugal, le temps domestique, le temps familial, le temps communautaire, le temps individuel et le temps physiologique [...] Pour les femmes, sauter d'une réalité à une autre implique fatigue, stress et souvent culpabilité de ne pas faire le mieux possible dans son travail ni avec sa famille, sans beaucoup de temps restant pour soi et pour dormir »³¹².

On comprend pourquoi valider une formation qualifiante, ou juste suivre une formation pour augmenter ses compétences, dans ces conditions, est une opportunité reportée dans le cycle de vie au moment toutes ces charges s'allègent par le départ ou l'âge avancé des enfants, vers 40 ans en moyenne comme le précise l'enquête du Céreq³¹³, car le contrat de genre³¹⁴ mis en place dans la famille ne le permet pas plus tôt. Cependant

310 CÉREQ. Quand la formation continue. 2009. p. 57

311 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉGALITÉ PROFESSIONNELLE. *Accès des femmes salariées à la formation continue*, 1996.

312 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : L'Harmattan, 2014, p. 33.

313 CÉREQ. Hommes et femmes salariés face à la formation continue, des inégalités qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales. *Bref*. 2001, Vol. 179.

314 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : L'Harmattan, 2014, p. 33.

« la participation à la formation diminue à mesure que les salariés vieillissent[...] si un salarié sur deux parmi les moins de trente ans accède à la formation, on n'en compte plus qu'un sur trois parmi les plus de 50 ans »³¹⁵,

et ces inégalités s'accroissent selon le niveau socioprofessionnel en favorisant les cadres tandis que pour les ouvriers, le taux d'accès à la formation passe de 39 % pour les moins de 30 ans à seulement 18 % pour les plus de 50 ans. Nous constatons donc qu'une femme non-cadre quadragénaire a moins de « chance » d'accéder à une formation qualifiante qu'un homme cadre. L'accès à la FTLV est donc marqué par des critères de rapport sociaux de sexe.

3. Au CUEEP, quelles différences ?

Au CUEEP, les femmes sont majoritaires, avec en moyenne 76 % de la population des étudiant·e·s de L3SE de 2000 à 2012. « La surreprésentation d'un sexe dans une filière s'explique surtout d'abord par la désertion de cette filière de l'autre sexe »³¹⁶. Les sciences de l'éducation mènent aux métiers de l'éducation du scolaire primaire et de la formation d'adultes. Dans les premiers, les hommes se sont raréfiés, dans les seconds les femmes occupent les fonctions de formatrices notamment en linguistique de base et dans les dispositifs professionnels de métiers « féminins » comme le secrétariat, la vente, le sanitaire et le social, etc. Les hommes dirigent les centres de formation et la division sexuelle du travail persiste. Ainsi peut s'expliquer la sur-représentation des femmes en L3SE.

Nous pouvons constater la différence de formation d'origine antérieure à la L3SE selon le sexe grâce aux données récoltées dans le dossier papier d'inscription au CUEEP.

Cependant, les données saisies ne sont pas toujours suffisamment lisibles. Ainsi, en est-il pour la variable qui rend compte du dernier diplôme validé avant l'inscription en L3SE. La saisie du dernier diplôme obtenu occupe 152 modalités. Cette quantité pour le nombre de sujets ne permet aucun croisement significatif puisque chaque modalité ne concerne que quelques sujets. Nous avons choisi de reformuler cette variable pour la classer selon le niveau de diplôme en appliquant les niveaux de formation officiels, mais aussi selon la spécialité du diplôme (sciences humaines, santé, etc.) en reprenant des catégorisations INSEE³¹⁷ pour permettre des comparaisons.

315 CÉREQ. Quand la formation continue. 2009. p. 54

316 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : L'Harmattan, 2014, p. 40.

317 Disponible en annexe.

Nous avons créé des variables reformulées à partir des données brutes, sans en rien changer, mais en les classant pour plus de lisibilité. Nous avons fait le choix d'utiliser des classifications existantes en les sachant imparfaites à des fins de comparaisons.

Le croisement des variables « sexe » et spécialité de formation initiale donne les résultats figurant dans le tableau qui suit. La classification n'a pu être effectuée pour la spécialité de diplôme que pour 782 sujets sur 927, certains sujets n'ayant aucun diplôme à leur entrée en L3SE ou n'ayant pas rempli cette rubrique.

Nous constatons que les femmes sont surreprésentées dans les catégories sciences humaines et droits, lettres et arts, tandis que les hommes, eux, le sont en catégories maths et technique, et production. Le genre travaille ici clairement la variable « spécialité de formation initiale », nous y retrouvons les effets d'une orientation sexuée bien connue³¹⁸.

Tableau n°3 : spécialité de formation initiale selon le sexe dans le corpus entier, n = 782.

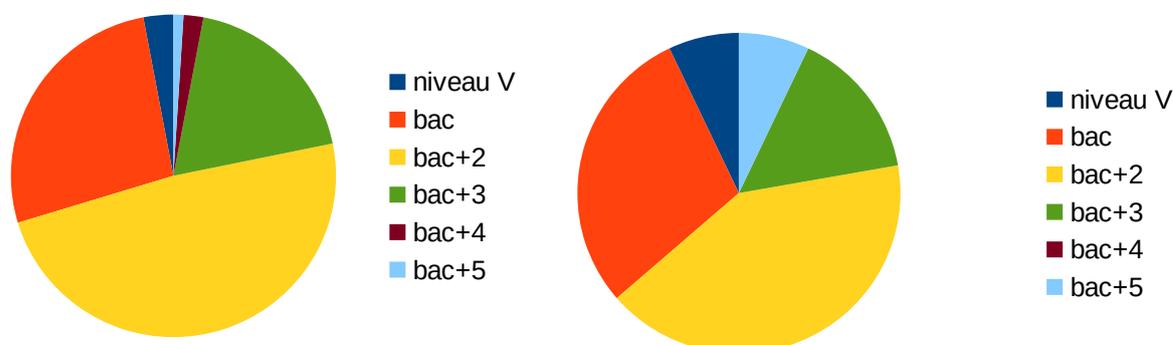
N %L +	femmes	hommes	S/LIGNE :
Maths	53 64% ---	30 36% +++	83 100%
Sciences Humaines/droit	78 85% +	14 15% -	92 100%
Lettres et arts	33 89% +	4 11% -	37 100%
Technique production	11 50% ---	11 50% +++	22 100%
Agriculture	3 43% --	4 57% ++	7 100%
Échange gestion	193 79%	52 21%	245 100%
Communication info.	101 82%	22 18%	123 100%
Service à la personne	99 78%	28 22%	127 100%
Service aux collectivités	---	4 100% +++	4 100%
S/COLONNE:	606 77%	176 23%	782 100%

Avec 3 correction(s) de Yates, Khi2 = 36,43 pour 9 d.d.l. s. à .0001

Comparons maintenant le niveau de formation femmes-hommes antérieur à l'inscription en L3SE, en utilisant la nomenclature des niveaux de formation pour les femmes Alpha et les hommes à séquences typique identiques. Les niveaux de formation initiale des hommes de Seq-cl1 et des femmes Alpha, qui ont des séquences typiques équivalentes, indiquent que les femmes ont un niveau de formation initiale plus élevé que les hommes.

318 DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quel rôles sociaux?* Paris : L' Harmattan, 1990.

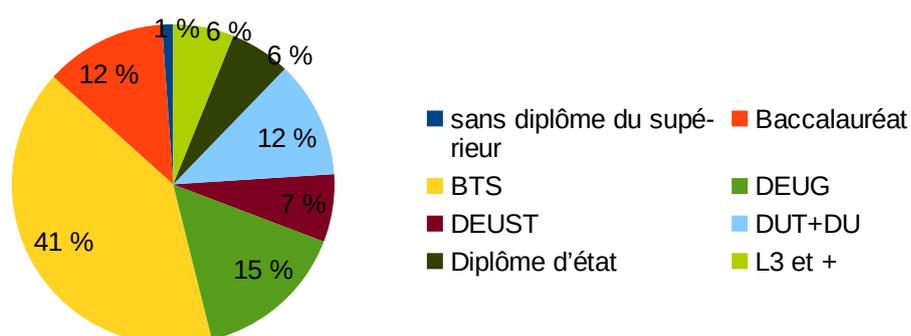
Graphique n°7 : Niveaux de formation comparés des séquences féminines Alpha, à gauche, et de Seq-cl1 masculines à droite.



Nous constatons en premier lieu que le CUEEP accueille des personnes, femmes et hommes, par validation des acquis disposant d'un niveau V à II, même très éloigné dans le temps avec l'inscription en L3SE. Le niveau de formation plus élevé des femmes Alpha permet-il d'expliquer la réussite en L3SE supérieur à celle des hommes ?

Observons donc le type de diplôme obtenu avant la L3SE par les femmes et les hommes dans un premier temps dans la totalité du corpus.

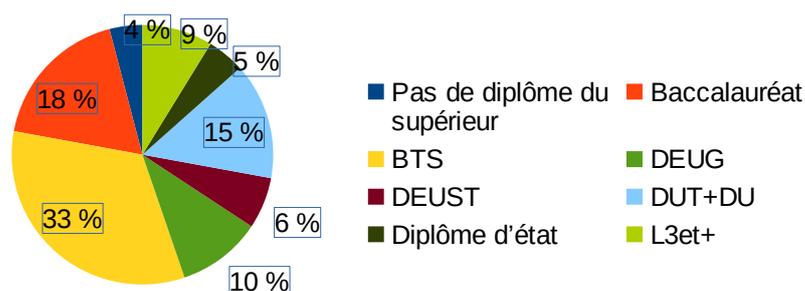
Graphique n°8 : type de diplôme des femmes du corpus, en effectif brut, n=546.



Nous observons ici que dans la totalité des femmes du corpus, 41 % a obtenu un BTS avant la L3SE. Si nous ajoutons BTS, DEUST, DUT nous obtenons une très large majorité, 59 % des femmes d'après le tableau de contingence. Ainsi, 59 % des femmes du corpus ont obtenu un de ces types de diplômes, soient des diplômes dont les cursus sont professionnalisants. Nous

pouvons constater qu'une infime partie des femmes du corpus sont sans diplôme inférieur au baccalauréat.

Graphique n°9 : Type de diplômes des hommes du corpus, n=172.



Nous voyons que chez les hommes inscrits en L3SE la part de ceux n'ayant pas de diplôme du supérieur est plus importante (4,07 % contre 1,11 % chez les femmes), ainsi que celle relevant uniquement du baccalauréat (18,02 % contre 12,18 % chez les femmes), mais ils sont 14,53 % à avoir déjà une L3 contre 11,81 % des femmes.

Certaines rubriques dans le dossier archivé demandent aux inscrits de rédiger leur réponse dans le dossier en version papier. C'est le cas de la rubrique « motivations » qui laisse une page recto entière à la libre expression de l'étudiant·e. Aucune consigne particulière n'est donnée. Cette rubrique, inégalement remplie d'un étudiant à un autre, d'une ligne à une page, a donné lieu à des soucis pour le codage en une variable simple.

Comment coder du texte? Nous avons, après la lecture de toutes les rubriques « motivations » décider d'en extraire le sens plutôt que le contenu pour la réduire à quelques modalités de notre variable « motivations ». Nous avons en effet constaté que la rédaction de ces écrits répondaient à des implicites de l'archétype du dossier d'inscription : l'étudiant·e y met en avant son enthousiasme pour le dispositif dans lequel il s'inscrit en le rattachant à un projet professionnel qui correspond aux débouchés officiels de celui-ci. C'est à dire que dans le cas de notre étude, les étudiants corrélaient systématiquement leur souhait de participer à la L3SE à l'exercice de métiers de l'éducation, formateur·trice, responsable de formation, et/ou professeur·e des écoles.

Nous avons donc opter d'abord pour une extraction sémantique en créant une variable. Il s'agit de la variable « motivations » dont les modalités sont : IUFM³¹⁹, Conseiller·ère Principal·e d'Éducation, Professeur.e des écoles sinon formateur·trice, formateur·trice, responsable de formation, concours administratifs, autres, et changement de poste.

Notre parti pris sémantique tient compte du fait qu'il s'agit d'un écrit archétypal cependant nous constatons que ces motivations ne se répartissent pas au hasard. Voici le tableau de contingence obtenu par le croisements de ces motivations selon le sexe.

Tableau n°4 : Les motivations déclarées à l'inscription selon le sexe, n=844.

N + %	homme		femme		S/LIGNE :	
IUFM (ESPÉ)	45	17%	223	83%	268	100%
Conseiller principal d'éducation	8	28%	21	72%	29	100%
Professeur.e des écoles sinon formateur/trice	5	9%	52	91%	57	100%
Formateur/trice	96	28%	251	72%	347	100%
Responsable Formation	6	24%	19	76%	25	100%
Concours Administratifs	9	30%	21	70%	30	100%
Autres	12	46%	14	54%	26	100%
Changement de poste	16	26%	46	74%	62	100%
S/COLONNE:	197	23%	647	77%	844	100%

Khi2 = 25.63 pour 7 d.d.l. s. à .001

Le tableau présente les effectifs bruts – ce sont les données en colonne – et donc, 45 hommes déclarent vouloir intégrer l'IUFM dans leurs motivations – et dans les pourcentages en ligne– ces 45 hommes représentent 17 % de celles et ceux ayant cette motivation.

La modalité « Professeur.e des écoles sinon formateur/trice » correspond à une volonté de s'inscrire en L3SE pour devenir professeur·e des écoles, mais, qu'en cas d'échec au concours on se tournerait vers la formation d'adultes.

Nous constatons que les femmes sont sur-représentées dans les catégories de motivations « IUFM » et « professeure des écoles sinon formatrice » tandis que les hommes eux, sont surreprésentés parmi les catégories « formateur » et « autres ».

Les hommes sont sous représentés parmi ceux envisageant le professorat des écoles. Nous sommes bien dans des motivations qui rendent compte du travail du genre sur l'orientation des sujet·te·s.

Considérons maintenant les différences femmes-hommes dans notre corpus du point de vue de l'emploi occupé au moment de l'inscription en L3SE.

319 IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres, dénommés ESPÉ depuis 2013, École Supérieure Du Professorat et de l'Éducation.

Le croisement des séquences féminines avec les secteurs d'activités répertoriés par l'Université est non significatif. Cela signifie pour le dire simplement, que le secteur d'activité ne dépend pas du fait que les femmes soient en formation initiale vs formation continue. Les femmes jeunes et moins jeunes travaillent donc dans les mêmes secteurs d'activités. Femmes jeunes et moins jeunes ne travaillent que dans des secteurs spécifiques ce qui démontrent l'orientation professionnelle genrée et la division sexuelle du marché du travail malgré les générations différentes. Il n'y a donc pas d'émancipation des femmes vers des secteurs d'activités professionnelles différents au cours du cycle de vie de celles-ci.

Nous avons saisi la fonction déclarée au moment de l'inscription et reformulé ces emplois selon des grandes catégories : Éducation Nationale, social, santé, secrétariat, information, vente-communication, formation, animation, divers.

Tableau n°5: fonction actuelle selon les séquences féminines.n=194.

N %L %C +	Sq-cl1	Sq-cl2	Sq-cl3	Sq-cl4	Sq-cl5	Alpha	S/LIGNE
Éducation Nationale	12 12%	7 7%	14 14%	17 17%	38 37%	14 14%	102 100% 53%
social			4 17%	1 4%	3 13%	15 65%	23 100% 2%
santé						5 100% 6% +++	5 100% 3%
secrétaire	1 5%		2 11%	1 5%	1 5%	14 74% 17% +++	19 100% 10%
informatique						4 100% 5% ++	4 100% 2%
Vente communication	1 12% 7%					7 88% 8% +++	8 100% 4%
formation		1 4%	1 4%		2 7%	23 85% 28% +++	27 100% 14%
animation	1 33%		1 33%			1 33%	3 100% 2%
Divers emplois		1 33%	1 33%		1 33%		3 100% 2%
S/COLONNE:	15 8% 100%	9 5% 100%	23 12% 100%	19 10% 100%	45 23% 100%	83 43% 100%	194 100% 100%

Avec 19 correction(s) de Yates, Khi2 = 71,22 pour 40 d.d.l. s. à .01

Pour ce qui concernent la classe féminine Alpha, les femmes sont surreprésentées à hauteur de 67 points dans la fonction « santé », à hauteur de 31 points dans les fonctions « secrétaire », et à hauteur de 42 points dans le secteur vente et communication, trois catégories professionnelles très « féminines » au niveau national. Les femmes Alpha se dispersent dans des fonctions « traditionnellement féminines », care et tertiaire ce qui montre le travail du genre dans la population féminine en formation d'adulte des Alpha.

Observons la répartition des hommes dans l'emploi au moment de leur inscription en L3SE.

Tableau n°6 : fonction actuelle selon les séquences masculines. n=67

N %L %C +	Sq-cl1	Sq-cl2	S/LIGNE :
Education nationale	4 12% 16% ---	30 88% 71% +++	34 100% 51%
social	8 73% 32% +++	3 27% 7% ---	11 100% 16%
secrétariat	1 50% 4%	1 50% 2%	2 100% 3%
informatique	1 100% 4%		1 100% 1%
Vente communication		1 100% 2%	1 100% 1%
formation	8 73% 32% +++	3 27% 7% ---	11 100% 16%
animation	3 43% 12%	4 57% 10%	7 100% 10%
S/COLONNE:	25 37% 100%	42 63% 100%	67 100% 100%

Avec 8 correction(s) de Yates, Khi2 = 19,71 pour 6 d.d.l. s. à .01

L'effectif, n=67 est ici très faible mais le seuil de significativité est suffisant pour autoriser un commentaire. Les hommes de Seq-cl1, à séquence typique comparable avec celle des Alpha, sont surreprésentés à hauteur de 12 points parmi les fonctions du social et de la formation. Ainsi cette comparaison nous montre que, si les femmes en formation d'adultes appartiennent à des fonctions « traditionnellement féminines », les hommes en formation d'adultes aussi. Ce ne sont donc pas les femmes qui s'extirpent des mécanismes genrés en L3SE mais plutôt les hommes en formation d'adultes.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

La place des femmes dans la formation d'adultes est donc bien spécifique d'un point de vue historique mais aussi dans notre contemporanéité. Dans une posture socio-historique, nous montrons que les travaux publiés pendant la période étudiée font passer les femmes de l'invisibilité dans les travaux scientifiques sur la formation d'adultes, au statut d'objet de recherche, peu à peu, et souvent par les efforts de chercheuses.

La montée en puissance, au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, d'un discours culpabilisant sur la relation formation-emploi et sur la Formation Tout au Long de La Vie nécessaire au maintien de l'employabilité, fait référence à un cadre capitaliste exacerbé favorable au masculin. Le taux d'accès proche des femmes et des hommes à la formation dissimule des inégalités de genre. Celles-ci concourent à un accès restreint à la formation des femmes occupant des fonctions subalternes et /ou à temps partiel.

Nous avons donc montré comment nos travaux quantitatifs ont mis en exergue les femmes Alpha et leur taux de réussite de 91 % en L3SE au CUEEP de 2000 à 2012. Les statistiques ne permettent pas d'expliquer ce taux de réussite. Nous sommes donc en présence d'un groupe de femmes, en formation d'adultes, sans diplôme universitaire antérieur validé, obtenant la L3SE avec une sur-représentation dans la mention Bien après une longue période de travail rémunéré. Les éléments de nos études quantitatives vont permettre l'élaboration de notre problématique.

CHAPITRE TROISIÈME :

RAPPORTS AUX SAVOIRS ET AU GENRE, DES CATÉGORIES D'ANALYSE NÉCESSAIRES

La question du genre dans la formation d'adultes est une véritable question de recherche. En effet Françoise Héritier explique que « l'inégalité n'est pas un effet de la nature »³²⁰ malgré les discours dominants publiés depuis plus de deux siècles à travers d'illustres auteurs comme ceux des Lumières ;

« elle a été mise en place par la symbolisation dès les temps originels de l'espèce humaine [et se poursuit car] cette symbolisation est fondatrice de l'ordre social et des clivages mentaux qui sont toujours présents, même dans les sociétés occidentales les plus développées »³²¹.

Ainsi, nous n'échappons pas à la valence sexuelle différenciée qui a créé, à partir d'une différence, une hiérarchisation des individu·e·s de façon binaire.

I LE GENRE, UNE CATÉGORIE D'ANALYSE UTILE DE LA FORMATION D'ADULTE

Pour clarifier ce qu'est la formation d'adultes nous avons eu recours à des définitions dont nous constatons qu'elles ne mettent pas en avant la distinction de sexe des publics femmes ou hommes mais plus un statut vis-à-vis de l'emploi. Pourtant l'inégal accès femmes-hommes en formation est un fait avéré depuis longtemps³²² tant sur la plan numérique que sur le plan de la qualité des formations³²³. Les différences d'accès à la formation selon les classes sociales se doublent d'inégalités selon le sexe.

320 HÉRITIER, Françoise. *Masculin/féminin 2/dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob, 2012, p. 14.

321 Ibidem

322 MONLIBERT, Christian (de). Le public de la formation d'adulte. *In revue française de sociologie*. 1973, p. 529-545.

323 CÉREQ. Hommes et femmes salariés face à la formation continue, des inégalités qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales. *Bref*. 2001, Vol. 179.

La montée de l'individualisation des parcours et de la figure de l'adulte en constante formation par la formation tout au long de la vie (FTLV), issue des textes européens, efface totalement les problématiques genrées pour mettre en avant des parcours individuels. La « place » des femmes en formation d'adultes reste encore largement peu étudiée pour nombre de théoriciens. Aussi nous nous questionnons sur le bien fondé des catégories dans la formation.

1. Femmes, sexe et genre.

Dans la recherche, le sexe biologique s'est opposé d'abord au sexe social, mais cette position avait le désavantage de continuer à penser deux et seulement deux possibilités. Le terme « genre » s'est imposé dans les années 1990 en France³²⁴ alors qu'il était utilisé aux USA depuis les années 1950, notamment en psychiatrie pour décrire les phénomènes « psychologiques » des personnes intersexes.

Pour Joan Scott, dans les années 1980, le genre est à la fois relationnel et hiérarchisé : « le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur les différences perçues entre les sexes et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir »³²⁵. Elle introduit ici la dissymétrie dans les rapports de genre qui mettent toujours en avant le modèle du mâle dominant.

Danièle Kergoat a introduit, en 2004 en France, dans le concept de rapports sociaux de sexe « qui assurent la domination d'un sexe sur l'autre de manière systématique sur le plan matériel et idéologique »³²⁶, l'idée d'une hiérarchisation invariante d'un sexe sur l'autre, du masculin sur le féminin.

Joan Scott explique :

« le genre a ouvert le champ à une multitude de questions analytiques sur la façon dont les différents rôles et fonctions avaient été définis pour chaque sexe et dans quelle condition ; comment les significations mêmes des catégories "homme " et "femme " variaient en fonction de l'époque, du contexte et du lieu ; comment les normes de contrôle des comportements sexuels avaient été créées et imposées ; comment les enjeux de pouvoir avaient joué un rôle dans la définition de la masculinité et de la féminité ; comment les

324 BUSCATTO, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : A. Colin, 2014.

325 SCOTT, Joan. Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*. 1988, Vol. 37, n° 1, p. 141. DOI 10.3406/grif.1988.1759.

326 BUSCATTO, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : A. Colin, 2014, p. 9.

structures symboliques avaient affecté les vies et les pratiques des gens ordinaires, comment les identités sexuelles avaient été élaborées en accord ou en opposition avec les prescriptions sociales »³²⁷.

Le genre est donc un système de significations d'origine sociale qui façonne les individu·e·s, leurs comportements et leurs pratiques.

Puisque nous étudions un groupe de femmes en formation d'adultes,

« réfléchir avec les outils du genre, permet de sortir les sexes et la sexualité de la " nature " pour les appréhender en tant que constructions sociales que l'on peut donc modifier et réinventer si l'on en n'est pas satisfait »³²⁸.

En passant du terme « sexe » à celui de « genre », nous appréhendons l'effet du social sur les femmes du groupe étudié, sur leurs parcours, leurs prises de décisions. Le genre permet d'éclairer la situation de ces femmes « à travers les conditions matérielles qui leur sont faites et en particulier dans les conditions de production de leur propre vie »³²⁹. Nous pourrions ainsi observer comment s'articulent les différents rôles sociaux de genre pour les femmes de notre groupe dans les champs du travail et de la famille, avant et pendant leur L3SE et, comment se jouent les interactions de famille selon ces femmes dans leurs parcours. En effet, Armelle Testenoire a mis en évidence la façon dont les couples négocient des décisions pour le bien être de la famille : « l'incidence de la famille sur la trajectoire professionnelle n'apparaît un énoncé légitime qu'au féminin »³³⁰. Le travail est traditionnellement le domaine de la masculinité, il n'y a pas place pour des motifs familiaux. Mais « l'existence d'une vie conjugale est associée à une accélération de carrière pour les hommes et à un ralentissement pour les femmes »³³¹. Armelle Testenoire explique que selon le modèle choisi par le couple, égalitaire ou avec un·e dominant·e, la carrière féminine est modifiée, soit elle suit sa propre voie, soit elle est soumise à la carrière masculine³³². La conjugalité est donc dans notre recherche un point important.

Pour le définir aujourd'hui,

327 SCOTT, Joan W. Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile ? *Diogène* [en ligne]. 2009, Vol. 225, n° 1, p. 8.

328 DEVIEILHE, Elise. *Representations of gender and sexualities in sex education methods developed in France and in Sweden*. Thèses.: Université de Caen, décembre 2013, p. 48.

329 DELPHY, Christine. Penser le genre. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 293.

330 TESTENOIRE-OGER, Armelle et ABALLEA, François. *Interaction conjugale et socialisation professionnelle*. Lille : ANRT Université de Rouen Normandie, p. 217.

331 SINGLY, François de. *Fortune et infortune de la femme mariée: sociologie des effets de la vie conjugale*. Paris : Presses universitaires de France, 2004, p. 68.

332 TESTENOIRE, Armelle. les carrières féminines : contingence ou projet ? *Travail, genre et sociétés*. 2001, Vol. N° 5, n° 1, p. 117.

« au-delà d'éventuelles différences biologiques entre femmes et hommes, le genre fait de cette distinction une construction sociale mise en œuvre dès les premiers temps de l'enfance qui participe à produire une différence irréductible entre femmes et hommes et à lui donner un sens social spécifique »³³³.

Notons l'aspect dynamique et relationnel de cette construction, tant au niveau individuel que sociétal. Le genre hiérarchise la différence femmes/hommes pour assurer la prééminence masculine. Le genre peut alors se définir comme un concept

« visant à rendre compte des processus sociaux de production, de légitimation, de transgression et de transformation de différences sexuées hiérarchisées entre femmes et hommes, entre féminin et masculin selon des principes visant à les « naturaliser » et à stigmatiser tout comportement contraire »³³⁴.

Ainsi le concept de genre, qui implique une structuration de la hiérarchisation dans le rapport à l'un des sexes, peut nous éclairer dans les postures des femmes étudiées. Leur rapport au genre peut-être éclairant pour comprendre leur parcours jusqu'à leur entrée en L3SE dans les différentes sphères de leurs socialisations. Aussi, nous devons nous interroger sur la façon dont le genre influe sur le rapport au savoir pour comprendre comment les parcours en sont impactés.

2. Le genre du savoir.

Le savoir, selon Jacky Beillerot est

« ce qui, pour un sujet est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci [...] le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques »³³⁵.

La première situation de chaque individu.e, son premier lieu de socialisation, c'est d'abord la famille. Il précise que le rapport au savoir est le « processus par lequel un sujet à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »³³⁶. Le rapport au savoir s'étudie par la façon de s'approprier le savoir, par soumission ou opposition à l'assignation familiale et souvent paternelle, par la fonction attribuée au savoir, par les intérêts de savoir qui « sont en fait des usages du savoir dans le monde réel social, [...] techniques, herméneutiques, émancipateurs, et (souvent omis)

333 BUSCATTO, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : A. Colin, 2014, p. 12.

334 Ibidem, p. 13.

335 BEILLEROT, Jacky. Le rapport au savoir. Dans : MOSCONI, Nicole et alii, *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L' Harmattan, 2000, p. 17.

336 Ibidem, p. 51.

dominateurs »³³⁷ s'insérant dans tous les gestes et activités de la vie quotidienne. Si Jacky Beillerot indique que l'assignation *versus* opposition au savoir est souvent paternelle, c'est parce que le savoir a été historiquement monopolisé au masculin par les processus de formation différenciées que nous avons évoqué plus haut. La détention par le père de famille des pouvoirs liés au savoir et à l'économie est un point important pour comprendre la construction genrée du rapport au savoir des Alpha.

À cela s'ajoute, repéré par Nicole Mosconi, que la construction du rapport au savoir est genrée car « le rapport au savoir d'un sujet est une sorte de condensé de son histoire psychique mais aussi de son histoire sociale »³³⁸, mêlant le structurel et l'individuel de manière dynamique.

La construction du rapport au savoir est donc genrée du fait du fonctionnement social qui se répercute dans toutes les structures idéologiques et toutes les sphères de socialisation : famille, école, travail. Pour le dire plus simplement, femmes et hommes ne construisent pas le même rapport au savoir du fait de la structure idéologique de la société mais aussi de phénomènes idéologiques familiaux répercutant plus ou moins fort cette idéologie.

Cette construction du rapport au savoir est donc un apport important pour comprendre le parcours des Alpha à travers le récit biographique des conditions de vie familiale, mais aussi des activités péri-scolaires plus ou moins choisies et de l'orientation scolaire et professionnelle.

3. La fabrique des femmes en formation d'adultes.

Nous avons montré comment la socio-histoire de la formation d'adultes au prisme du genre met en avant la différenciation sexuelle de traitement des femmes et des hommes depuis la Révolution française.

« Dans nos pays européens, les jeunes femmes ont progressivement eu la possibilité d'accéder à des formations professionnelles associées à leur rôle de femmes comme l'entretien ménager, la fabrique et l'entretien du linge ou encore les soins. Plus tardivement, elles ont eu accès à des écoles professionnelles réservées aux jeunes gens et aux universités »³³⁹.

337 Ibidem, p. 53.

338 MOSCONI, Nicole. Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*. Printemps 2005, Vol. XXXIII, p. 75.

339 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : L'Harmattan, 2014, p. 57.

Si Edmée Ollagnier parle ici de « jeunes femmes » c'est bien parce que les autres femmes en étaient exclues du fait de leurs multiples rôles sociaux de sexe : mère, épouse, ménagère et travailleuse. Si les mouvements féministes ont réclamé des dispositifs spécifiques pour les femmes et la mixité de tous les dispositifs pour adultes, « ces dispositifs n'ont guère cherché les moyens de les inclure dans les véritables sphères de pouvoir utiles au fonctionnement de la société »³⁴⁰. Des formations « femmes »

« pouvaient servir d'alibi à des politiques locales libérales qui ne souhaitaient surtout pas que les femmes, grâce à des formations, puissent accéder à des métiers traditionnellement occupés par des hommes et encore moins à des postes de pouvoir »³⁴¹.

La formation d'adultes s'est montrée très conservatrice répétant les stratégies sexuées d'orientation,

« aujourd'hui, si les femmes ont le même droit d'accès à la formation continue que les hommes dans nos pays occidentaux, nombres de programmes témoignent d'une tout autre réalité avec les formations professionnelles continue ou des offres de formation pour développement personnel qui restent très peu mixtes »³⁴².

En effet comme le démontrent Edmée Ollagnier, aucune pédagogie spécifique n'est et n'a été utilisée dans les dispositifs de formation pour lutter contre l'aliénation spécifique des femmes alors que ce concept est régulièrement utilisé pour permettre une prise de conscience de l'aliénation des travailleurs dans une vision de la formation d'adultes comme « seconde chance », comme potentielle promotion sociale dans une vision pseudo-marxiste individualisante. Elle l'explique par le fait que « la famille comme système économique, comme lieu de de travail n'est pas prise en compte, bien qu'étant un lieu d'échanges, de calcul, de distribution, d'exploitation et de pouvoir »³⁴³. Edmée Ollagnier prône donc une « pédagogie féministe »³⁴⁴ dont l'enjeu

« est d'encourager les apprenantes et les apprenants à comprendre que le savoir est un construit social, de les amener à interroger les dualismes stéréotypés traditionnels, qu'ils soient d'accord ou pas avec le cadre proposé par le formateur ou la formatrice, et les aider à analyser le contexte social d'oppression, de diversité et d'inégalité, à partir de leurs expériences »³⁴⁵.

340 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : L'Harmattan, 2014, p. 58.

341 Ibidem.

342 Ibidem, p. 58.

343 Ibidem, p. 62.

344 Ibidem, p. 66.

345 Ibidem.

Or, si le CUEEP a longtemps été marqué par une analyse sociologique marxiste par les personnalités de ses dirigeants, il n'a jamais inclus une « pédagogie féministe » limitant son analyse à la lutte de classe sans inclure « les prolétaires des prolétaires ». Au CUEEP, la présence de femmes, maîtresses de conférence et Professeures des Universités issues elles mêmes de la formation d'adultes suffit-elle pour mettre en lumière les mécanismes genrés? Ces femmes enseignantes peuvent-elles être des modèles de « femmes puissantes » ?

Nous avons eu accès aux données statistiques de l'Université de Lille en plus de celles des dossiers du CUEEP pour y chercher une explication à la réussite des Alpha.

II EXPLIQUER ET COMPRENDRE LA RÉUSSITE DES ALPHA

Nous cherchons à expliquer et comprendre la réussite des Alpha de 2000 à 2012. Les données statistiques se sont révélées utiles dans une méta-réflexion sur leur construction.

1. Trouble dans les variables.

On ne peut comprendre des données statistiques, quelles qu'elles soient sans les replacer dans le contexte historique et sociologique qui les a fait émerger, ni sans s'intéresser à ce ou ceux qui les fabriquent. Annie Fouquet, Thomas Amossé et Margaret Maruani ont montré comment l'histoire des statistiques nationales était liée à l'idéologie de chaque époque. Les enquêtes nationales montrent, depuis leur origine, un souci de classification des individu·e·s, des situations de travail et de vie, pour mieux cerner la population. On peut penser que catégoriser le travail est nécessairement objectif, il n'en est rien : « s'il s'appuie en premier lieu sur des critères professionnels, le découpage statistique des professions est un enjeu politique »³⁴⁶. De la sorte, s'explique « l'invisibilité statistique » du travail des femmes au XIX^e siècle démontré par Sylvie

346 AMOSSÉ, Thomas. Professions au féminin: Représentation statistique, construction sociale. *Travail, genre et sociétés*. 2004, Vol. 11, n° 1, p. 41.

Schweitzer, et le passage des agricultrices du statut d'inactive à celui d'exploitante agricole en un siècle³⁴⁷, par exemple.

Tout d'abord, la statistique nationale a évacué la problématique du travail domestique, car si après la seconde guerre mondiale,

« les femmes mariées ont ainsi des semaines de travail domestique allant de 47 heures, pour celles qui n'ont pas d'enfant, à 74 heures pour les mères de famille [les Enquêtes Emploi] sont plus soucieuses des problèmes de chômage et de pénurie de main d'œuvre »³⁴⁸

Cette pénurie, malgré les préconisations discrètes des enquêteurs qui suggèrent du bout des lèvres de faire appel à la main d'œuvre féminine, ne sera comblée que par l'appel aux travailleurs étrangers comme pendant la première guerre mondiale.

Le recensement de 1962 paru en 1964 ne tient pas compte du sexe des « travailleurs », « car quand on parle d'emploi, on parle d'un univers sexué, c'est à dire masculin »³⁴⁹. C'est après 1968, et la revendication « à travail égal, salaire égal » des féministes que « en 1974 les salaires féminins sont systématiquement comparés aux salaires masculins »³⁵⁰. C'est le salaire féminin qui est pris en référence pour le qualifier de « sous salaire » et non pas le salaire masculin qui aurait dû être nommé « sur salaire », la manipulation est idéologiquement genrée.

Depuis 1997, la France publie tous ses indicateurs d'emploi par sexe, chaque année, comme l'exige le traité européen d'Amsterdam, on parle de « *gendermainstreaming* », ou « démarche intégrée »³⁵¹ qui souhaite une comparaison entre pays membres en omettant que comparer des situations n'est pas résoudre un problème, et que la codification est un élément social de chaque culture. Ces chiffres mettent cependant en exergue des situations inégalitaires. Les statistiques emploi de l'INSEE en France sont, elles, toutes sexuées depuis 1986.

La valence sexuelle différenciée³⁵² est à l'œuvre dans la refonte des catégorisation en 1982. Ainsi pour le travail des femmes : en 1982 sont séparés ouvriers et employés ce qui « sépare explicitement un monde masculin, celui des ouvriers, d'un monde féminin, celui des employées »³⁵³. Thomas Amossé explique le double niveau de catégorisation : le niveau agrégé

347 HUET, Maryse. Les catégories statistiques utilisées pour classer les épouses et enfants d'agriculteurs, des principes à l'usage effectif. *Les catégories socio-professionnelles et leur repérage dans les enquêtes*. 1981, n° 38, p. 41-81.

348 FOUQUET, Annie. La statistique saisie par le genre. Dans : LAUFER, Jacqueline, *Le travail du genre* : Paris : La Découverte, 2003, p. 281-282.

349 Ibidem, p. 285.

350 Ibidem.

351 Ibidem, p. 290.

352 HÉRITIER, Françoise. *Masculin Féminin*. Paris : Odile Jacob, 1997.

des CSP (catégories socioprofessionnelles) qui fait référence aux milieux sociaux, et le niveau fin des professions qui définissent métiers et qualifications requises. De fait,

« parce qu'elles sont supposées s'appuyer sur des qualités naturelles, les professions des femmes n'ont que peu fait l'objet d'un travail de construction et de représentation qu'il soit politique (par les organisations professionnelles), juridique (dans les conventions collectives) ou statistique (dans la nomenclature des emplois). D'un côté les professions masculines sont décrites avec la précision d'un diamantaire [...] de l'autre côté, les professions féminines [...] n'ont comme mode de représentation que leur "féminité" »³⁵⁴.

Ceci s'explique par la sous-représentation des femmes dans le champ politique, syndical, professionnel, qui agit négativement dans la vision donnée comme légitime de la société³⁵⁵.

Nous pensons donc retrouver cette tension du genre dans les données de notre corpus.

Nous pouvons personnellement rendre compte du travail effectué sur les données collectées, puisque nous en avons assuré la saisie pour ce qui concerne celles du CUEEP, et leur reformulation, ce qui nous assure de la robustesse de notre méthodologie quantitative.

Pour ce qui est des données de seconde main, nous cherchons le sens de leur construction. Pourquoi, lorsqu'on s'inscrit à l'Université doit-on décliner des informations sur l'origine sociale des parents, leurs emplois éventuels ? La personne n'est-elle pas ainsi systématiquement qualifiée par des déterminants sociaux aux conséquences lourdes et non pas par ses compétences ? Il s'agit sans doute d'un modèle à des fins de recherche car l'Université de Lille utilise ces données pour publier des enquêtes sur les étudiant·e·s, leur réussite, leur déploiement dans les dispositifs, leur devenir après le diplôme, etc.

Le « sexe » des inscrit·e·s est un sexe « administratif » enregistré selon la déclaration des dits inscrit·e·s. Nous avons pu augmenter notre corpus originel avec les données aimablement fournies par l'Université de Lille. Nous avons obtenu ainsi les variables suivantes et leurs modalités dans le tableau n°7.

Toutes les données issues de l'Université sont codées sous forme numérique. Cela signifie que, par exemple, le dernier diplôme obtenu d'un·e sujet·te apparaît sous forme chiffrée et qu'il faut se reporter à un lexique pour en comprendre le sens. La compréhension des données n'est pas directe. Nous avons donc dû « re-nominaliser » toutes les modalités numériques listées afin de

353 AMOSSÉ, Thomas. Professions au féminin: Représentation statistique, construction sociale. *Travail, genre et sociétés* [en ligne]. 2004, Vol. 11, n° 1, p. 36.

354 Ibidem, p. 37.

355 BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris, : Points, 2014, 1998.

rendre un sens à des croisements potentiels de variables. Ainsi, on peut dire que la présentation de ces données ne permet pas une exploitation directe par la recherche mais nécessite leur remise en forme, donc des compétences particulières. Nous nous intéresserons à certaines des variables fournies par l'Université car elles troublent notre recherche en questionnant sur leur opportunité, leurs sous-entendus.

Tableau n° 7 : Les variables fournies par l'Université de Lille.

Variable	Modalités
Famille	1 : célibataire 2 : couple
Csp mère	Nomenclature INSEE sur 100 items en code chiffré
CSP père	Nomenclature INSEE sur 100 items en code chiffré
CSP étudiant	Nomenclature INSEE sur 100 items en code chiffré
Situation salariale étudiant	0 : inactivité et non inscrit à Pôle-Emploi 1 : inactivité inscrit à Pôle-Emploi et non indemnisé 2 : disposition de conversion (DIF et CIF) 3 : emploi < ou = 1 mois 4 : emploi > 1 mois et < 6 mois 5 : emploi > 6 mois 6 : aide éducateur 7 : autre emploi jeune 8 : élève fonctionnaire 9 : inactivité inscrit à Pôle-Emploi et indemnisé
Situation salariale mère	1 : en activité 2 : retraite 3 : chômage 4 : autre 5 : inactif
Situation salariale père	1 : en activité 2 : retraite 3 : chômage 4 : autre 5 : inactif
Secteur d'activité	Adaptation catégories INSEE
Baccalauréat	Tous les baccalauréats sous forme de code chiffré, soient 109 modalités

La variable « famille ». issue de l'Université ne rend pas compte du nombre d'enfants à charge, du statut « marital », mais de la dichotomie « célibataire/ couple ». Nous cherchons à comprendre les intentions derrière ces modalités.

Étant donné que l'Université se réfère à l'INSEE pour les CSP (Catégories socioprofessionnelles, nomination par l'Université), nous avons cherché du côté de cet institut pour comprendre la variable « famille ». La CSP est l'étiquette par laquelle est catégorisée une personne, un ménage dans les enquêtes INSEE. Elle permet de classer les individu·e·s et les

ménages selon leur statut et leur travail dans la société. Nous nous intéressons ici à la classification des individu·e·s.

La définition de « couple » par l'INSEE³⁵⁶ est la suivante :

« le couple au sein d'un ménage correspond à un ensemble formé de deux personnes de 18 ans ou plus sauf exception, qui partagent la même résidence principale et qui répondent à au moins l'un des critères suivants : ils déclarent tous les deux vivre en couple ou être mariés, pacsés ou en union libre. Les couples ainsi constitués à partir des réponses au questionnaire de recensement sont des couples de fait ».

Cependant,

« cette définition d'un couple est utilisée à partir de la diffusion des résultats statistiques du millésime 2013, pour laquelle les couples de même sexe sont pris en compte dans l'élaboration des résultats du recensement. Pour les résultats précédents, un couple était formé d'un homme et d'une femme âgés de 14 ou plus, qui partageaient la même résidence principale et qui répondaient au moins à l'un des deux critères suivants : ils déclaraient tous deux être mariés ou ils déclaraient tous deux vivre en couple. Les couples ainsi définis sont des couples de fait, les conjoints pouvant être mariés ou non. Au sein d'un ménage, un couple, avec ou sans enfant, constitue une famille »³⁵⁷.

La variable « famille » utilisée par l'Université provient de l'INSEE dans sa version d'avant 2013. Cette définition intègre le partage d'un lieu de vie commun pour un couple hétérosexuel. Elle dissimule un caractère sexuel, le couple n'est pas un duo en colocation. Mais un·e individu·e de plus de 18 ans, vivant avec un enfant âgé lui aussi de plus de 18 ans, tous·tes les deux travaillant et vivant sous le même toit, partageant les charges dudit logement, ne sont pas un couple au sens INSEE. Pourtant les conditions socio-économique de la personne plus jeune ne sont pas identiques à celles qu'elles seraient si elle était célibataire au sens INSEE. La définition INSEE d'avant 2013, utilisée par l'Université, se base donc plus sur des considérations morales que sur des aspects socio-économiques rendant ainsi mal compte de la réalité des situations.

Nous constatons que la définition passe de la notion de couple à celle de ménage et de famille : « Au sein d'un ménage, un couple, avec ou sans enfant, constitue une famille ». La « famille » est donc posée d'emblée sur un modèle hétérosexuel. L'INSEE précise bien que les couples de même sexe n'ont été intégrés au « couple » que depuis le recensement de 2013.

La notion de ménage fait polémique comme le montre De Saint Paul et alii³⁵⁸ : de fait, le ménage est le plus souvent caractérisé par la CSP masculine du « chef de ménage », même s'il est

356 <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1129>

357 Ibidem

358 DE SAINT POL, Thibaut, DENEY, Aurélie et MONSO, Olivier. Ménage et chef de ménage : deux notions bien ancrées. *Travail, genre et sociétés* [en ligne]. 2004, Vol. N° 11, n° 1, p. 63.

devenu par euphémisme « personne référente » minimisant ainsi l'impact du travail des femmes dans les couples hétérosexuels et posant ensuite des difficultés de choix de CSP dans les couples de même sexe.

Cette variable ne rend pas compte des situations de vie réelles de personnes en couple ne partageant pas le même espace de vie. Elle est clairement basée sur des catégorisations posant le couple hétérosexuel cohabitant comme modèle. Nous nous demandons en outre ce qu'elle signifie pour les étudiant·e·s les plus jeunes. À partir de quand se dit-on être « en couple » ? Quel est l'intérêt pour l'Université d'obtenir des inscrits cette donnée « célibataire/couple » ? Aucune rubrique par la suite ne réclame la situation du conjoint, ni ses revenus, ni son niveau de diplôme, toutes données qui pourraient éclairer la situation de l'inscrit·e·.

Nous pouvons nous interroger sur la nécessité pour des étudiant·e·s en formation d'adultes de justifier de la CSP³⁵⁹ de leur parent. Pour des individu·e·s adultes, la CSP des parents est elle encore un déterminant social pertinent ? À partir de quand un·e individu·e est caractérisé·e par sa propre CSP ? Visiblement, jamais pour l'Université qui ne différencie ici pas les adultes des jeunes en formation initiale alors que pour notre corpus global, l'âge à l'inscription se disperse jusqu'à 57 ans.

Ces modalités apparaissent en ligne en menu déroulant dans les termes mêmes de l'INSEE, laissant le-la sujet·te effectuer le choix de la « bonne » catégorie socioprofessionnelle. Il apparaît difficile d'effectuer ce choix, qui plus est pour ses parents, lorsqu'on ne connaît pas spécifiquement les catégories des CSP. Nulle part pour vérification n'est demandé l'emploi occupé par les personnes dont on désire connaître la CSP (mère, père, étudiant). Se pose donc ici le problème de la validité de cette donnée.

La « CSP mère » n'a été ajoutée que à la rentrée 2006. Jusque là, la seule « CSP père » existait confirmant la figure du *pater familias* persistante alors qu'elle avait disparu du code civil au profit de l'autorité parentale partagée depuis 1985.

Logiquement notre corpus d'origine (927 sujets) ne devrait contenir qu'une moitié des sujets pour lesquels la CSP mère est indiquée puisqu'il s'étend de 2000 à 2012. Dans les faits il n'en est rien : il existe très peu de réponses à cet item (20/927) ce qui rend la variable inexploitable statistiquement. Les femmes majoritaires dans ce dispositif à plus de 75 % ne remplissent pas cette rubrique.

Deux questions se posent alors :

359 L'université utilise ce terme pour nommer la variable, nous faisons de même.

- Pourquoi la rubrique n'est pas renseignée ?
- Pourquoi le dossier d'inscription est-il validé sans cette rubrique ?

Les items de la rubrique « CSP mère » sont au masculin. Or

« En France, il existe un cadre juridique qui encourage l'utilisation du féminin des noms de métiers dans les textes réglementaires et dans tous les documents officiels émanant des administrations et établissements publics de l'État. Une première [circulaire du Premier ministre du 11 mars 1986](#) relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre est venue prescrire cette obligation et indiquer en annexe les règles de féminisation. Constatant l'inapplication de la première circulaire de 1986, le Premier ministre a réitéré cette obligation dans une [circulaire du 6 mars 1998](#) relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre ».³⁶⁰

L'Université ne semble pas appliquer cette réglementation.

La rubrique « CSP mère » apparaît après celle de « CSP père ». Les recommandations du Haut-Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes préconisant l'utilisation de l'ordre alphabétique et non pas la mise en avant systématiquement du terme masculin, n'a été publié dans tous les services d'État qu'en 2015 pour la première fois³⁶¹. On peut suggérer que l'étudiant·e ayant déjà renseigné la « CSP père » trouve fastidieux de recommencer avec l'item « CSP mère » d'autant plus que les catégorisations INSEE ont donné lieu à bons nombres de critiques, l'une d'entre elles étant de définir précisément les emplois occupés majoritairement par des hommes et de laisser ceux occupés majoritairement par des femmes dans un flou intense :

« dans les tableaux de l'INSEE, la description fine des professions exercées par les hommes contraste avec l'imprécision des contours de l'activité des femmes. De fait, la statistique ne se contente pas de refléter la réalité, mais contribue à la créer »³⁶².

C'est-à-dire qu'il est beaucoup plus difficile de trouver la « bonne » CSP pour une femme que pour un homme.

Par exemple, où catégoriser une femme coiffeuse salariée ? Plusieurs choix pour la/le novice : la CSP 50 « employé », la CSP 55 « employé de commerce » pour le service commercial qu'est la coiffure, la CSP 61 « ouvrier qualifié » pour mettre en avant la formation requise.

360 <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/fiches-de-synthese-5/article/feminisation-du-langage>

361 http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hcefh_guide_pratique_com_sans_stereo-vf-2015_11_05.pdf, page 17

362 AMOSSÉ, Thomas et DE PERETTI, Gaël. Hommes et femmes en ménage statistique : une valse à trois temps. *Travail, genre et sociétés* [en ligne]. 2011, Vol. n° 26, n° 2, p. 23.

La CSP 50 « employé » est le fourre-tout des emplois majoritairement féminins sans distinction de spécialité de secteur ni de responsabilité dans le poste : une secrétaire de direction trilingue y côtoie notre coiffeuse salariée. Ainsi, comme le démontrent Thomas Amossé et Gaël Perreti³⁶³, il est difficile pour les étudiant·e·s qui s'inscrivent en L3SE, de catégoriser l'emploi féminin en CSP directement. On considère que l'élément masculin apportant une part économique plus importante dans le ménage, il est la personne référente alors qu'on sait que les différences de salaire femme/homme existent toujours pour des raisons de genre. Cette valence sexuelle différenciée en faveur du masculin comme *pater familias* invisibilise également le travail domestique et sa valeur économique.

Nous constatons qu'en reprenant les CSP de l'INSEE, l'Université reproduit les mêmes problématiques de genre que cet institut.

Souvent la non-réponse à la rubrique CSP mère, codée 99, est paradoxale en regard des réponses fournies à la rubrique « situation salariale de la mère ». En effet, la non réponse « 99 » signifie que la mère n'est pas une travailleuse, ni une retraitée, ni à la recherche d'un emploi, ni une personne handicapée, ni une personne au foyer. Bref, ce code s'applique en fait à des mères qui n'existent pas. Beaucoup de codes 99 à la CSP mère sont en parallèle avec une rubrique situation salariale de la mère avec un code signifiant « inactifs divers » ce qui n'est pas cohérent. Si la mère est dans les « inactifs divers », son code en CSP devrait la classer en 82 = inactifs divers, ou 81 = chômeurs n'ayant jamais travaillé. Ce paradoxe indique encore que les rubriques dédiées aux mères sont remplies moins scrupuleusement que celles dédiées aux pères.

L'Université a codifié selon ses propres critères la rubrique situation salariale en cinq items :

- Actifs : au sens du BIT³⁶⁴ mais sans les demandeurs d'emploi, il s'agit ici d'actifs au travail
- Inactifs : inclut handicapés, femmes ou hommes au foyer, personnes en incapacité de travailler : on appréciera l'amalgame des situations regroupées et la collusion entre des situations de handicaps par rapport à l'emploi et le statut de femme au foyer. La mention

³⁶³ Ibidem.

³⁶⁴ « les inactifs sont par convention les personnes qui ne sont ni en emploi (BIT) ni au chômage : jeunes de moins de 15 ans, étudiants et retraités ne travaillant pas en complément de leur études ou de leur retraite, hommes et femmes au foyer, personnes en incapacité de travailler. » INSEE

« hommes ou femmes au foyer » ne rend pas compte de la réalité sociale puisque statistiquement les hommes au foyer sont en quantité insignifiante.

- Retraité : modalité qui devrait être intégrée dans « inactifs » au sens de l'INSEE .
- Demandeur d'emploi : modalité intégrée par l'INSEE dans les actifs . La modalité ici présuppose-t-elle une inscription à Pôle-Emploi ou non ? Le chômage au sens INSEE intègre ceux qui n'y sont pas inscrits.
- Autre : Nous n'avons pas trouvé de situation correspondante à cette rubrique.

L'Université utilise ici un codage singulier qui rend plus compte des ressources des personnes et des financements pour l'Université, que de leur situation, le travail rémunéré étant le modèle : se distinguent ceux qui ont des revenus lié au travail des autres catégories. Les retraités forment une étrange catégorie spécifique.

Les demandeur·se·s d'emploi sont distincts des actif·ves alors qu'elles-ils y sont intégrés par les chiffres INSEE lorsqu'elles-ils sont en recherche d'emploi, elles-ils font l'objet de conventionnement spécifiques pour la formation d'adultes avec Pôle-Emploi, mais ici l'inscription à Pôle-Emploi n'est pas spécifiée. Nous avons donc pensé que la classification tenait peut-être aux modalités de financement des études, mais il n'en est rien ; un retraité comme une femme au foyer (deux rubriques distinctes ici : retraités / inactifs) vont financer individuellement leur formation à l'Université en formation d'adultes, ils sont catégorisés dans les « isolés », ceux qui auto-financent leur formation. Une personne en situation de handicap selon sa situation, travailleur, demandeur d'emploi, en incapacité de travail, aura des financements différents pour sa formation.

Les femmes au foyer n'ont aucun revenu personnel, elles sont distinguées des demandeuses d'emploi, des personnes handicapées ou en incapacité de travail et des retraitées. Elles sont classées parmi les inactifs. Dans son article Annie Fouquet montre comment s'est historiquement construite la notion d'« inactif ». Le terme est emprunté à la chimie : un produit inactif est celui qui ne provoque aucune réaction. Ainsi,

« comme l'inverse de l'activité est l'inactivité, l'inactivité est bien synonyme d'oisiveté dans l'esprit des concepteurs de l'époque [fin XVIIIe]. Avec l'avènement de la bourgeoisie [...] la femme au foyer est oisive : elle gère une domesticité qui la décharge de tout travail »³⁶⁵.

Dès l'ébauche du comptage des travailleurs *versus* les chômeurs, l'oisiveté et l'inactivité sont assimilées. Les femmes au foyer sont donc pensées, comme dans cette classification, comme

³⁶⁵ FOUQUET, Annie. L'invention de l'inactivité. *Travail, genre et sociétés*. 2004, Vol. N° 11, n° 1, p. 50.

non-productives. Annie Fouquet explique que c'est toujours le cas aujourd'hui et que cela se justifie par les instances du Système de Comptabilité Nationale (SCN) car le travail domestique ne répond pas à la définition de la production comme « activité sociale organisée »³⁶⁶. Le SCN pense que la prise en compte du travail domestique « est peu utile pour la politique économique nationale »³⁶⁷. En incluant les femmes au foyer parmi les « inactifs », les non-productifs, l'Université perpétue une classification négative de ces femmes qui ne rend pas compte du travail domestique indispensable au fonctionnement de la société. Christine Delphy ajoute que

« reconnaître ce travail gratuit qui constitue la famille comme lieu d'exploitation pour les femmes : voilà atteinte la limite de l'objectivité scientifique de la majorité des chercheurs »³⁶⁸,

une rubrique pour les femmes au foyer dans les dossiers d'inscription en ligne de l'Université est donc impensable.

Cette classification des situations salariales des inscrit·e·s à l'Université montre que l'institution peut tout à fait créer des variables. Cependant leur caractère pertinent n'est pas explicité. Par contre, ces catégories reprennent les critères du système patriarcal en invisibilisant les femmes au foyer et en prônant le travail rémunéré comme modèle. Ainsi

« l'usage de mots et des catégories statistiques héritées de mode de pensée et de mode d'action datés risque de nous faire oublier que la société ne se limite pas au fonctionnement économique, même si celui-ci en fournit les bases matérielles[...] Le modèle économique n'est pas la matière de la société »³⁶⁹.

Ces classifications relèvent historiquement d'un besoin politique de prospective dans le marché du travail, longtemps pensé comme un domaine uniquement masculin, elles ne relèvent pas de lutte sociale mais de l'économie, elles ne sont pas la représentation de la société mais son image déformée au prisme d'une idéologie située.

La méthodologie quantitative donne à réfléchir sur l'historicité des données et leur origine car les statistiques ne sont pas exemptes de marqueurs idéologiques, elles sont situées. Ainsi, l'Université, en reprenant des catégorisations INSEE, sans doute par souci de comparaison, reproduit les difficultés liées à celles-ci et déjà connues des démographes et statisticien·ne·s. L'outil statistique permet, sur des quantités de données importantes, de démontrer le travail du genre à l'interne dans les catégorisations, mais aussi de manière externe dans l'objet de recherche. Ainsi, la statistique est au service des problématiques de genre car elle en est pétrie. Nous constatons donc que si les données statistiques ne donnent pas d'explications sur la réussite

³⁶⁶ Ibidem, p. 56.

³⁶⁷ Ibidem.

³⁶⁸ DELPHY, Christine. Penser le genre. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 278.

³⁶⁹ FOUQUET, Annie. L'invention de l'inactivité. *Travail, genre et sociétés*. 2004, Vol. N° 11, n° 1, p. 57.

des Alpha, c'est aussi parce que ces données sont pensées au masculin. Il nous faut donc nous tourner vers une collecte qualitative de données.

2. Des entretiens biographiques nécessaires.

Au départ de notre travail, nous avons posé comme hypothèse générale que la biographie des sujettes expliquerait leur réussite en L3SE en formation d'adultes. En effet, la séquence typique de ce groupe de femmes Alpha mettait en avant une absence de formation validée dans l'enseignement supérieur et donc logiquement un accès en L3SE par la VAP ou la VAE. Notre première sous-hypothèse était donc que la réussite de ces femmes pouvait s'expliquer par le milieu d'origine. En l'occurrence, nous pensions que l'origine sociale des parents était un élément explicatif. L'accès par l'Université aux données concernant la CSP des parents était donc décisive. Ce fut une déconvenue : le croisement entre les trajectoires objectives et la CSP des parents ne donnait rien comme nous l'avons explicité plus haut.

Notre problématique était donc de comprendre et d'expliquer la réussite de ce groupe de femmes Alpha, réussite persistante de 2000 à 2012, en l'absence de formation universitaire validée, en l'absence d'un milieu social d'origine statistiquement déterminant.

Ainsi l'entretien biographique s'imposait-il : se pouvait-il que les données statistiques soient erronées ? Les sujettes auraient-elles pu fournir des données partiellement inexactes ? La détermination de la reproduction sociale était-elle dépassée par ce groupe de femmes en particulier et comment ?

La construction du rapport au genre et au savoir, éclairés par la lecture de Nicole Mosconi³⁷⁰, exigeait que nous nous intéressions à la famille d'origine de nos sujettes, au travail ou non-travail rémunéré des deux parents, aux valeurs familiales, au discours de chaque sujette sur sa famille. Il serait ensuite intéressant de savoir comment fonctionnait la famille de la sujette. Là aussi, tout orientait vers l'entretien biographique.

La méthode biographique prend ses sources dans les récits autobiographiques qui existent depuis l'Antiquité et les récits de vie mis en lumière par l'École dite de Chicago³⁷¹. Benoît Gauthier

370 MOSCONI, Nicole. Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*. Printemps 2005, Vol. XXXIII, p. 73-88 ; MOSCONI, Nicole. *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1994 ; MOSCONI, Nicole. *Genre et éducation des filles : des clartés de tout*. Paris : L'Harmattan, 2017.

371 GAUTHIER, Benoît (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 5th ed. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 362-367.

explique qu'après une éclipse, la méthode biographique revient dans les pratiques de recherches après mai 1968 :

« Influencés par l'herméneutique et la phénoménologie entre autres, les praticiens du récit de vie formulent un certains nombres de questions d'ordre épistémologiques et méthodologiques : l'explication *versus* la compréhension, l'individu *versus* le collectif, l'informateur *versus* le chercheur »³⁷².

La méthode biographique est utilisée en formation d'adultes comme outil réflexif depuis les années 1990 comme « histoire de vie ».

Nous ne partageons pas l'idée d'une opposition explication *versus* compréhension qui ne sont, de notre point de vue, que deux moyens d'accès à un réel, pouvant de surcroît se compléter plutôt que s'opposer. C'est pourquoi nous utilisons une approche méthodologique mixte.

Un entretien biographique se caractérise par le discours de la personne interrogée sur tout ou partie de sa propre existence. Nous pouvons considérer deux « écoles », la « clinique » avec Gaston Pineau³⁷³ et Vincent de Gauléjac par exemple et la « pragmatique » d' Howard. S. Becker³⁷⁴ et Bernard Lahire³⁷⁵ en autres. C'est à dire que la première trouve ses fondements dans la psychologie, l'autre s'est développée au sein de la sociologie. La première utilisant les biographies pour travailler avec leurs auteurs et autrices sur différents aspects de leurs parcours notamment pour identifier et lever des freins, les seconds les utilisant comme source directe de recherche sociologique.

Nous avons opté pour l'entretien biographique semi-dirigé, dans lequel la sujette est la principale créatrice de données par son énoncé et son énonciation, soit par le contenu et le contenant du récit que nous collectons.

3. L'induction comme principe.

À l'instar d'Armelle Testenoire³⁷⁶ nous avons travaillé de manière inductive. Si nous avons commencé notre recherche avec des hypothèses, dans une démarche hypothético-déductive, nous avons dû nous raviser.

372 Ibidem, p. 365.

373 PINEAU, Gaston. *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Paris et Montréal : Édélig et Éditions Saint Martin, 1983..

374 BECKER, Howard Saul. Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1986, Vol. 62, n° 1, p. 105-110.

375 LAHIRE, Bernard et DEBROUX, Josette. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan, 2005.

376 TESTENOIRE-OGER, Armelle et ABALLEA, François. *Interaction conjugale et socialisation professionnelle*. Lille : ANRT Université de Rouen Normandie.

Nous nommons Alpha, les femmes repérées par l'analyse des trajectoires objectives. Les Oméga, sont un sous-ensemble des Alpha, et sont les vingt femmes interrogées en entretien biographique pour les besoins de notre recherche.

Notre hypothèse générale de départ est que des éléments biographiques peuvent induire cette réussite : le milieu d'origine avec son capital culturel, le rapport au savoir acquis dans ce milieu, la position sociale, etc. Ce sont ces hypothèses générales de départ qui ont engendré le premier entretien et le traitement des données statistiques. Par la suite, il nous est apparu évident, travaillant sur un groupe de femmes, d'intégrer les concepts liés au genre et à la valence sexuelle différenciée.

Nous avons donc organisé le premier entretien. Nous avons demandé du temps libre à notre interlocutrice, mais C. nous a accueilli à son bureau en précisant qu'elle n'avait qu'une heure à nous accorder. L'entretien a été mené de bout en bout par C. qui a bien pris soin de démontrer que toute son existence s'expliquait rétrospectivement par des choix conscients et clairs. Nous avons été interrompue deux fois par ses collègues. À peine avons nous pu entre temps demander des éclaircissements. Le récit de Camille est un cas d'école de l'illusion biographique décrite par Bourdieu³⁷⁷ et d'une langue de bois : Camille a refusé à plusieurs reprises de nous donner des précisions sur sa famille par exemple, car elle n'y voyait aucun rapport avec son parcours. Suite à cette première expérience d'entretien, nous avons décidé de reprendre nos lectures pour construire une méthodologie plus appropriée à notre objet et à nos sujettes. Nous voulions éviter de renouveler les circonstances de cette expérience. En effet, si nous avons bien conscience du caractère subjectif du discours biographique, nous voulions une plus grande richesse de contenus. Nous avons repris le chemin de la bibliothèque et orienté nos lectures vers des textes féministes d'une part pour bien comprendre notre population étudiée, et sur l'entretien lui-même d'autre part. Nous avons ainsi précisé notre tableau de concordances nécessaire à la construction de la grille d'entretien, en y intégrant les concepts de patriarcat, de plafond de verre, de discrimination horizontale, de rôles sociaux de sexe, de *genderism*, mais aussi les problématiques de la conjugalité, etc.

Si nous avons rapidement évincé l'entretien clinique classique qui aurait pu être lancé par « pourriez vous me dire ce qui vous a mené en L3SE ? », nous avons opté pour des entretiens

377 BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1986, Vol. 62, n° 1, p. 69-72.

semi-directifs, plus proche d'un dialogue permettant de balayer toute l'existence des Omega jusqu'à la L3SE.

La multiplicité des rôles sociaux de sexe endossés par les femmes les contraint fortement dans la gestion de leur emploi du temps et donc leurs déplacements, ce que nous ne pouvions ignorer dans la demande d'adhésion à notre recherche. Leur dispersion sur tout le territoire des Hauts-de-France actuels nous a orienté vers l'utilisation du téléphone comme médium pour réduire les coûts.

Nous avons également installé une mise à disposition maximale pour permettre plusieurs entretiens en acceptant d'appeler le dimanche matin, le soir, le midi pendant la pause déjeuner, bref au moment où chaque sujette était le plus disponible pour notre recherche. Parfois l'appel s'effectue au domicile, parfois au travail, parfois sur le portable pendant la promenade du chien, comme pour Cora. Ce médium convient d'ailleurs très bien à la population visée car les femmes sont souvent occupées à diverses tâches domestiques en plus de leurs heures de travail rémunéré³⁷⁸ sur leur « temps libre », cumulant les rôles sociaux de sexe. L'utilisation du téléphone, fixe ou mobile, leur permet donc de participer à la recherche, tout en faisant une autre activité dans le lieu où elles ont choisi d'être contactée. Ce médium autorise donc une flexibilité pour l'interrogée, flexibilité à laquelle nous avons mis un point d'honneur de nous soumettre pour permettre un échange le plus riche possible. Celle-ci a été mise en place d'abord spontanément. Cependant nous avons pris conscience que notre disponibilité était très appréciée et qu'elle permettait des échanges très fructueux car le respect de l'emploi du temps de ces femmes était instauré. Ceci démontre avec évidence les multiples rôles sociaux de sexe de chacune de ces femmes Omega. Nous pensons également que le fait d'avoir une autre activité pendant l'entretien libère la parole et évite la « langue de bois », le discours convenu.

L'entretien biographique en plusieurs fois permet, non pas de retracer une trajectoire qui se définirait comme en physique, allant d'un point à un autre en ligne, mais comme un tissage de causalités, d'événements, d'origine diverses. Il permet de « corriger » dans sa longueur les réponses toutes faites : ainsi Lucie nous dit qu'adolescente elle voulait entrer dans l'armée parce que « les ados ont des idées, comme ça... », le temps dont nous disposons nous permet de lui demander, au rendez-vous suivant, s'il y a des militaires dans la famille : la réponse est sans appel, il y en a, et même beaucoup, ainsi ce n'était pas une idée d'adolescente « écervelée », sans fondement, comme présentée précédemment.

378 In BUSCATTO, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : A. Colin, 2014, p. 62.

Entre chaque rendez-vous, l'entretien est retranscrit, relu, ce qui permet de mettre à jour des incohérences avec les données quantitatives, avec la chronologie des faits, etc., des « trous » biographiques, ou des éléments évincés trop rapidement. Nous relevons aussi les champs qui ont besoin d'être plus explicités pour notre recherche.

L'utilisation du téléphone nous a permis également de travailler pendant les entretiens à la construction de grilles biographiques chronologiques inspirées du travail du GRAB³⁷⁹. Nous pré-remplissons la grille chronologique avec les données statistiques à notre disposition : naissance, diplômes, année d'inscription en L3SE, poursuite de parcours, statut à l'inscription, etc., nous la complétons au fur et à mesure des entretiens. Ainsi pendant que nous menons les entretiens, nous pouvons remplir ces grilles chronologiques pour comprendre la succession présentée des événements narrés, la diachronique du récit. Ces grilles nous ont permis également de constater que certaines périodes pouvaient rester sans aucun élément. Nous pouvions ainsi y revenir ensuite avec l'interrogée lors de l'entretien suivant.

L'analyse montre des divergences entre l'objectif et le subjectif : ce qui implique un questionnement éventuel au prochain rendez-vous téléphonique : ce qui « manque » est-il important pour la recherche ? Le non-dit est-il un iceberg ? Nous avons ainsi pu mettre en pratique une méthodologie qui lève les polysémies de langage source de quiproquo³⁸⁰.

Cette méthodologie nous a obligé à une grande implication dans chaque récit biographique pour ne pas perdre le fil du discours diachronique et à ne pas mener trop d'entretiens différents de front ce qui a allongé le temps de collecte. Il nous fallait mémoriser le nom du conjoint, les dates des événements familiaux importants, les dates de diplômes, etc. pour chacune des sujettes afin de pouvoir interagir au mieux.

Avec le temps qui est pris pour chaque entretien, mais aussi pour la totalité des enregistrements, le discours perd de « sa langue de bois » (Brigitte qui « avoue » avoir été licenciée ; Christine, Suzanne, Caroline qui parlent du harcèlement au travail, Rachida évoque son père alcoolique et violent, Charlotte évoque la mort de sa mère et son père volage, Anne-Marie le suicide de sa mère, Michèle raconte plusieurs faillites commerciales, etc). Notre implication a pu mettre à distance le discours sur soi, et atteindre une expérience riche du récit de soi.

379 GROUPE D'ANALYSE AUTO BIOGRAPHIQUE (GRAB). *Biographies d'enquêtés*. INED, 2009.

380 MERCKLÉ, Pierre et OCTOBRE, Sylvie. Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents. *Revue française de sociologie* 2015, Vol. 56, n° 3, p. 561.

Le renforcement de l'intérêt et donc de l'engagement dans la recherche des sujettes en est multiplié : nous n'avons perdu aucune sujette en cours de recherche, les rendez-vous ont parfois été déplacés mais jamais annulés. Certaines ont ressorti d'elles mêmes leurs écrits de L3SE pour réactiver leur mémoire.

Les retranscriptions intermédiaires permettent de juguler les effets de la mémoire, comme chez Proust, qui s'attache à un élément et laisse filer les autres par association d'idées. Anne Marie, par exemple, omet de nous faire part du fait qu'elle a obtenue sa L3SE en deux ans – donnée que nous possédions par ailleurs dans la base de données. Quand nous l'évoquons, elle nous explique qu'elle n'a pris aucun aménagement professionnel pendant sa L3SE (ce qui est confirmé par son statut de « salariée du public » mais qui ne précisait pas s'il y avait accord de la structure ou aménagement de poste), elle continue à enseigner à temps plein, elle a juste demandé son mercredi au proviseur de son lycée. Nous pouvons donc aborder le thème de l'amplitude horaire qu'elle s'impose pendant sa formation universitaire, de son emploi du temps chargé – cours jusque 20h au CUEEP à Lille, retour en train à Arras – mais facilité, selon elle, par le départ des enfants de la maison. Idem pour Caroline, qui peut ensuite nous expliquer qu'elle devait continuer avec des jobs alimentaires pendant ses deux années de licence pour payer son acquisition à la propriété. On voit bien comment la méthodologie double est ici utile pour comprendre le cheminement d'Anne Marie et de Caroline et les conditions matérielles de leur parcours.

Notre pratique méthodologique oblige à nous consacrer à une, voire deux sujettes à la fois, pas plus, pour plusieurs prises chacune, soit plusieurs semaines souvent.

En utilisant ce que nous savions sur le groupe Alpha, et en y intégrant les problématiques de genre, nous construisons une grille d'entretien plus adaptée à notre objet et à nos sujettes, donc à la fois une méthodologie adéquate à notre objet et, à nos sujettes. Nous avons ainsi recueilli de très longs discours biographiques pour chaque Omega interrogée, en moyenne cinq heures d'enregistrement par sujette sur un minimum de deux prises et jusqu'à six rendez-vous pour certaines en travaillant en permanence de manière inductive pour construire une méthodologie et une approche conceptuelle adéquates.

Les entretiens recueillis représentent en durée totale, sans prendre en compte les secondes, de 95h10 d'enregistrement. Le tableau suivant rend compte du nombre d'entretiens effectués par sujettes.

Tableau n° 8 : nombre d'entretiens effectués par sujette.

Nom d'emprunt	Nombre d'entretien(s)
Anne-marie	3
Brigitte	3
Camille	1
Caroline	5
Charlotte	5
Marianna	5
Christine	4
Clotilde	3
Cora	5
Émilie	3
Héloïse	3
Laurine	4
Lucie	2
Martine	5
Michèle	3
Monique	3
Rachida	4
Suzanne	6
Valérie	3
Véronique	4

Les données archivées, le corpus construit et les entretiens biographiques contiennent des données personnelles. Dès le début de notre recherche nous nous sommes mise en rapport avec le référent informatique et liberté de l'université pour déclarer notre base de données et anticiper le traitement des données biographiques personnelles. Nous avons ainsi entamé une réflexion sur la protection des données, y compris celles des entretiens. Il nous apparaissait important de travailler dans le respect des femmes Omega. La lecture de Daniel Céfaï³⁸¹ nous avait informé des possibles dérives si nous évincions la question.

Avec la référente informatique et liberté, nous avons rédigé un consentement éclairé³⁸² cosigné par chaque sujette Omega et nous.

Ainsi, après une première prise de contact avec une sujette Omega pour lui demander de participer à une recherche sur les parcours des étudiants de L3SE– le générique était ici utilisé à dessein pour ne pas biaiser le discours des sujettes –, les modalités de son implication étaient clairement énoncées : plusieurs rendez-vous téléphoniques, enregistrement, retranscription

381 CÉFAÏ, DANIEL. Codifier l'engagement ethnographique. Dans : *La vie des idées* [en ligne]. 2009. Disponible à l'adresse : <https://laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>.

382 En annexe

transmise, validation par la signature du consentement éclairé. Le protocole en plusieurs prises, la transmission de la retranscription et le consentement éclairé sont évoqués dès le premier contact téléphonique. La retranscription a systématiquement été transmise en intégralité à la fin des entretiens avec le consentement éclairé par courriel. À tout moment de la procédure la sujette pouvait se rétracter. Toutes les Omega sont allées au bout du processus, elles ont accepté de signer le consentement éclairé, aucune n'a demandé la moindre « correction » de la retranscription des entretiens. Parce qu'elles ont été formées à la recherche en L3SE, ces femmes connaissent l'importance d'un protocole respectueux.

C'est en travaillant dans un grand respect des sujettes Omega, co-constructrices de notre recherche que nous obtenons des discours très riches.

III PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

1 Les femmes en formation d'adultes : un point aveugle ?

Nous avons montré comment la place des femmes dans la formation d'adultes semble un impensé constant. Toujours pensée dans un temps secondaire, la formation des femmes a pâti d'un manque de réflexion et de recherche spécifique. Les dispositifs, d'abord différenciés sexuellement, ont ensuite été ouverts à la mixité. À la même période, la formation d'adulte s'ancre au monde du travail créant ainsi un lien emploi-formation qui sert de plus en plus le discours de responsabilité individuelle face à l'employabilité.

Cependant cette mixité n'a pas permis d'enrayer les phénomènes de ségrégation horizontale : les femmes se dirigent vers des secteurs spécifiques poursuivant leur parcours marqué par le *genderism*.

La position des femmes dans le marché du travail, dévalorisée statistiquement comme nous l'avons montré, avec des fonctions non-décisionnaires, des emplois à temps partiels, et surtout des contrats sociaux de sexe multiples, n'engendrent pas un accès facilité à la formation d'adultes. C'est pourquoi la formation d'adulte persiste à « profiter » aux hommes. Confinées dans leurs multiples rôles, les femmes actives ne s'inscrivent en formation que lorsqu'un de ces

contrats sociaux de sexe se trouve allégé par le départ d'enfants du domicile familial, ou par la rupture du contrat de travail, etc. Le concept de charge mentale illustre cette situation :

« La charge mentale est faite ainsi de ces perpétuels ajustements, de la viscosité du temps qui n'est que rarement rythme et beaucoup plus souvent immanence, où se perd le corps, où se tue la tête, à calculer l'incalculable, à rattraper sur du temps et avec du temps, le temps perdu, à faire, à gérer. Elle est lourde aussi de ces minuscules censures qui se disent dans un simple et si fréquent " je n'ai pas le temps " »³⁸³.

La charge mentale féminine se caractérise par l'interpénétration permanente du monde du travail rémunéré, de celui des activités domestiques, de celui de la famille, des rôles sociaux de travailleuse, épouse, mère, citoyenne, etc., dans une tension constante de recherche de perfectibilité de la gestion de la compatibilité de tous ces rôles et de tous ces espaces-temps sociaux.

C'est donc en fait la place des femmes, au sein même d'une société, qui a valorisé la valence sexuelle différenciée qui est à examiner pour qu'elles puissent accéder aux formations nécessaires à leurs besoins objectifs.

2. Un besoin objectif.

Nous avons montré comment la place des femmes dans le système de production est dévaluée alors qu'elle est toujours importante au niveau de la société, mais aussi au niveau familial. Le mythe du salaire d'appoint a été déconstruit et le travail des femmes n'est plus invisibilisé. Aussi, les femmes sont des « travailleurs » comme les autres avec des besoins de formation. Si l'on considère la place des femmes dans le marché du travail, plutôt sur des fonctions d'exécution, dans des secteurs spécifiques, il apparaît nécessairement des besoins objectifs de formation.

« Si les besoins objectifs de formation se définissaient par l'écart entre les capacités exigées pour l'obtention d'un diplôme et le niveau de savoir et de savoir-faire d'une catégorie sociale, la réponse à la question serait aisée. Il suffirait de considérer que les besoins de formation sont ceux dont la satisfaction permettrait de combler cet écart »³⁸⁴.

383 HAICAULT, Monique. La gestion ordinaire de la vie en deux. *Sociologie du travail* [en ligne]. 1984, Vol. 26, n° 3, p. 275.

384 DEMUNTER, Paul. *Comprendre la société*. Bruxelles : Contradictions, 2002, p. 323.

Paul Demunter explique que remplacer la nomenclature de l'Éducation Nationale par celle des compétences des entreprises n'est pas non plus satisfaisant. Il appelle de ses vœux la prise en compte d'une qualification sociale qui

« apparaît comme la capacité pour les travailleurs de se situer dans les rapports de production, la prise de conscience que la place occupée détermine la situation qui leur est faite dans le système, la capacité de s'organiser, de concevoir des projets d'intervention sur leur environnement et de développer des actions collectives en vue de changer les rapports sociaux de production »³⁸⁵.

Ici, l'auteur ne spécifie pas le sexe des « travailleurs » et privilégie une approche qui omet « les prolétaires des prolétaires », alors que ce discours, appliquée aux femmes est ce que Edmée Ollagnier appelle une pédagogie féministe³⁸⁶. Il s'agit d'une

« méthode de formation et d'apprentissage qui utilise un cadre politique, dénonce les discriminations, et insiste sur la prise de conscience avec des objectifs de changement dans leurs dimensions individuelles et collectives »³⁸⁷.

Le CUEEP pratique-t-il une telle pédagogie ou reproduit-il des rapports sociaux de sexe inégalitaires ? Forme-t-il des formateurs et formatrices aptes à débusquer les stéréotypes de genre ? Nous devons savoir dans quelle mesure cet institut participe, ou non, à une forme d'émancipation des femmes.

3. Une problématique « féministe » nécessaire.

Notre hypothèse globale est que les biographies des femmes Omega interrogées contiennent des éléments de compréhension de la réussite des Alpha.

À l'instar de Bernard Lahire³⁸⁸, nous émettons l'hypothèse que ces femmes sont « disposées » avantagement d'une manière invisible pour les trajectoires objectives étudiées précédemment.

Aussi, comme Sophie Denave dans son étude sur les bifurcations professionnelles³⁸⁹, nous supposons aussi que ces femmes bénéficient à la fois d'un capital culturel « caché » car « le niveau culturel de l'entourage familial semble être une variable très liée au désir d'entreprendre

385 Ibidem, p. 326.

386 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : L'Harmattan, 2014, p. 66.

387 Ibidem

388 LAHIRE, Bernard et DEBROUX, Josette. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan, 2005.

389 DENAVE, Sophie. *Reconstruire sa vie professionnelle: sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : PUF, 2014.

une formation »³⁹⁰, d'un environnement social historiquement propice à leur réussite en licence 3, mais aussi d'une structure CUEEP « accueillante » pour ce type de public, de par son histoire et ses valeurs.

Dialectiquement, nous pensons que la qualité de femmes des Omega, dans un système de formation qui reproduit les inégalités du système d'éducation initiale, les contraint dans leur orientation, leurs ambitions, leurs disponibilités. Le caractère « féminin » de notre population implique une réflexion sur les concepts liés au genre à prendre en compte pour comprendre des parcours féminins.

Hypothèse n°1 :

Les femmes Omega sont disposées avantageusement avec un capital « caché ».

Nous émettons l'hypothèse que le milieu familial d'origine influe sur le parcours dans les pas de Pierre Bourdieu.

Cette hypothèse nous amène à explorer le milieu familial d'origine en questionnant le cursus de formation des deux parents, leurs pratiques culturelles, mais aussi leurs positions sociales et leurs valeurs.

Pour ce faire, nous interrogeons sur le capital scolaire des deux parents et leurs milieux d'origine. Nous cherchons à savoir si les deux parents occupent un emploi et lequel, s'ils ont des carrières ascendantes, descendantes, stables, si cet emploi bénéficie d'une reconnaissance particulière, socialement et dans la famille. Des informations sur les pratiques extra-scolaires des Omega, leur cercle de fréquentation et le type d'établissements scolaires fréquentés peuvent nous être utiles pour déterminer la stratégie familiale par rapport aux études des Omega.

Hypothèse n°2 :

Les Omega ont construit un rapport au savoir spécifique.

- Dans la famille d'origine :

Nous cherchons ici à connaître comment s'est construit le rapport au savoir depuis l'enfance : avec quelles figures importantes, quelles orientations scolaires mais aussi dans quels domaines privilégiés. Qui est la figure sachante dans la famille et pour quels types de savoirs ? Le savoir de

390 MONLIBERT, Christian (de). Le public de la formation d'adulte. *In revue française de sociologie*. 1973, p. 537.

cette figure a-t-il été transmis et comment (adhésion-répulsion)? Comment se déroule l'ensemble de la scolarité, existe-il des figures tutélaires? Qui prend les décisions d'orientation aux moments charnières de la scolarité, et comment? Existe-t-il des pratiques informelles liées au savoir?

- Dans l'adulthood :

Dans leur parcours professionnel, ont-elles utilisé précédemment leur droit à la formation continue et comment?

Comment se traduit à l'âge adulte le rapport au savoir et dans quels domaines? Existe-il des pratiques informelles liées à l'acquisition de savoirs?

Comment ce rapport au savoir spécifique s'opérationnalise en L3SE?

Hypothèse n°3 :

Les Omega ont développé un rapport au genre spécifique, un *genderism*³⁹¹ spécifique. Ce terme se rapporte à l'interactionnisme symbolique de Erving Goffman où, chacun·e se construit en rapport aux attentes sociales d'autrui, dans un système de genre binaire.

- Dans la famille :

Ainsi, nous cherchons à comprendre, dans la première sphère de socialisation qu'est la famille, comment s'est construit le rapport au genre. Cette question nous amène à préciser la position des différents éléments familiaux : mère, père, frères et sœurs éventuels, d'un point de vue du capital culturel mais aussi économique dans le discours des Omega : qui a le pouvoir économique? Qui a le pouvoir décisionnaire? Il existe des comportements qui décrivent le fonctionnement de la famille du point de vue du genre : dépendance économique, répartition sexuée des rôles et des tâches pour les parents mais aussi dans la fratrie, répartition sexuée des activités extra-scolaires.

Ainsi, le discours des Omega peut démontrer des différenciations sexuelles dans le suivi scolaire, les activités péri-scolaires, les activités informelles, dans l'investissement familial sur le parcours scolaire.

Nous cherchons à montrer comment ce *genderism*, tissé par des valeurs familiales, contribue à une orientation scolaire marquée par le genre.

- Dans l'adulthood :

391 GOFFMAN, Erving. *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute, 2002.

Dans la famille adulte, la position des Omega, par rapport au genre, peut figurer un fonctionnement repérable en termes de division sexuelle des tâches, des rôles et des carrières professionnelles³⁹², en un mot des contrats sociaux de genre. Pour les observer, nous devons connaître la répartition des rôles attribués à chaque membre de la famille adulte, les choix vis-à-vis de la conjugalité (mariage, vie maritale, pacs, célibat, etc.) et les fonctionnements établis dans celle-ci (parité /domination, variable selon les situations).

La position par rapport au genre, dans la famille adulte, entraîne des fonctionnements spécifiques pendant la L3SE par une disponibilité plus ou moins grande pour les cours, les études, *versus* toutes les activités attendues dans le contrat social genré établi dans la famille. Nous tâchons de repérer ces mécanismes.

L'orientation professionnelle des Omega dans leur cursus est marqué par le *genderism*. Les Omega occuperaient donc des positions spécifiques dans l'emploi avec des relations hiérarchiques spécifiques. Nous chercherons à savoir si leur parcours professionnel s'apparente à une carrière ascendante, descendante, stable.

Hypothèse n° 4 :

Il existe des facteurs socio-éco-historiques favorables :

- au niveau individuel, dans une conjoncture familiale (départ des enfants, soutien matériel et moral du conjoint, de la famille, etc.) ;
- au niveau mésoscopique et macroscopique : par l'existence de l'ensemble de dispositions permettant l'accueil et l'orientation d'adultes en formation à l'Université, salarié·e·s, demandeur·se·s d'emploi, individuel·le·s, par le financement éventuel de la formation selon la catégorie de statut à l'inscription ;
- par un accueil spécifique au CUEEP des adultes en formation.

392 TESTENOIRE-OGER, Armelle et ABALLEA, François. *Intéraction conjugale et socialisation professionnelle*. Lille : ANRT Université de Rouen Normandie.

Hypothèse n° 5 :

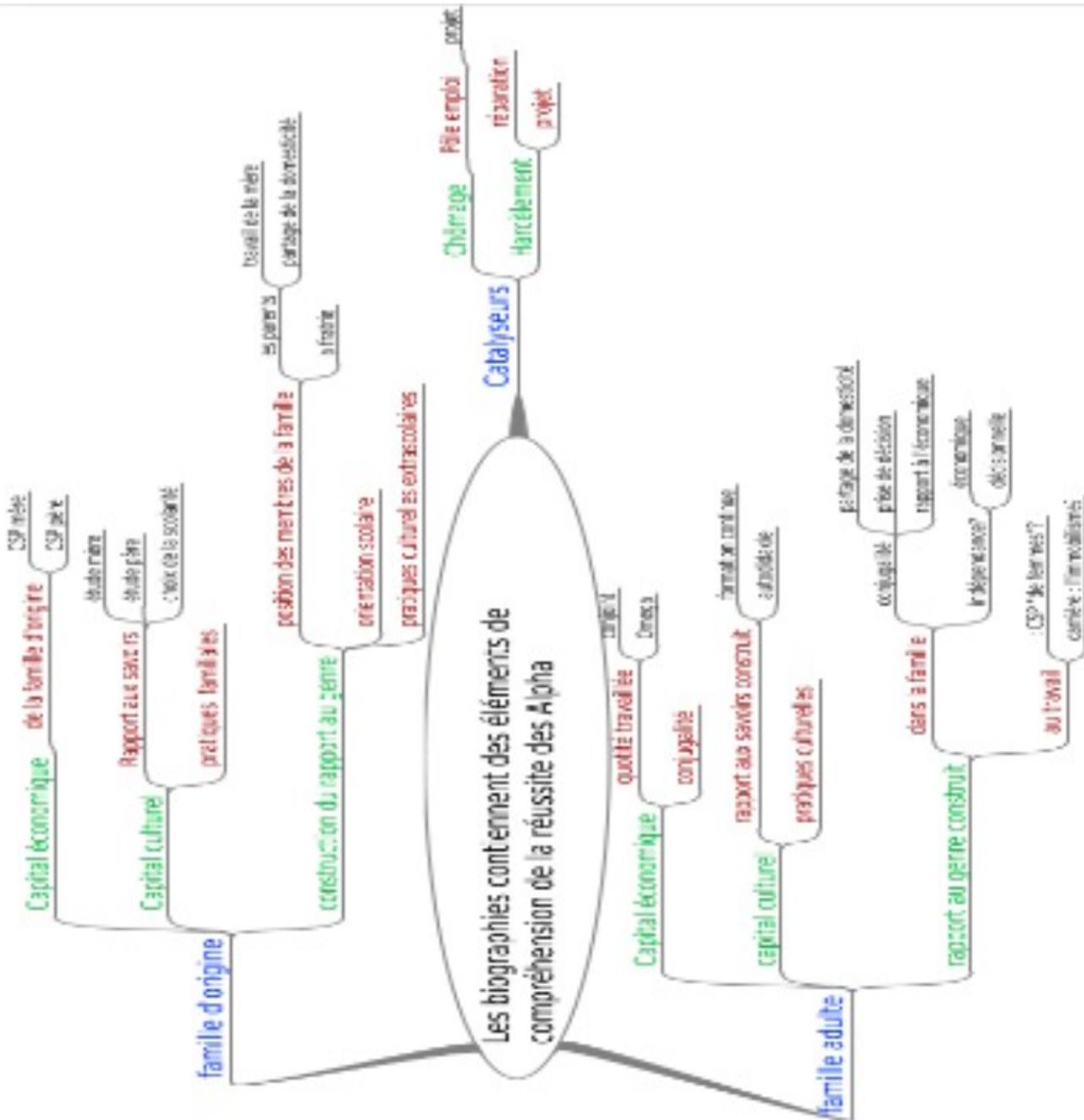
Il existe des stratégies repérables de réussite pendant la L3SE. Nous songeons notamment à la mise en place d'amplitudes horaires augmentées, de plages horaires dédiées à l'étude, de réaménagements éventuels dans le fonctionnement familial pendant la L3SE, de groupes de pair·e·s³⁹³ du point de vue des Omega, et de stratégies pédagogiques spécifiques au CUEEP d'un point de vue plus large. Nous émettons donc l'hypothèse que les femmes Omega ont modifié le fonctionnement familial pour atteindre la qualité obtenue des résultats en L3SE, par exemple en modifiant la répartition sexuée des tâches au sein du couple, en sollicitant des aides, en augmentant les périodes de garde à l'extérieur des jeunes enfants, etc.

Nous émettons l'hypothèse que la mise en place de groupes de pair·e·s pour l'étude permet un échange de compétences fructueux entre étudiant·e·s de L3SE et des échanges informels favorisant l'intégration et la réussite.

Notre travail par induction, nous a amenée à repérer des situations de harcèlement au travail multiples dans les entretiens avec les Omega. Face à celles-ci, nous avons exploré l'hypothèse que le harcèlement et le chômage, qui le suit souvent, sont des facteurs catalyseurs de construction de projet de formation chez les Omega.

393 TRUONG, Fabien. *Jeunesses françaises. Bac+5 made in banlieue*. Paris : La Découverte, 2015.

Le schéma suivant récapitule nos hypothèses.



Nous avons donc montré comment le rapport au savoir et au genre sont devenus nos outils d'analyse pour comprendre les parcours des femmes Omega, et Alpha par extension, jusqu'à la L3SE.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Dans ce chapitre, nous avons exposé dans un premier temps les concepts incontournables pour notre travail de recherche. En travaillant sur un groupe de femmes il était impossible de ne pas utiliser les concepts de genre et de valence sexuelle différenciée pour comprendre la spécificité de leur parcours.

Pour comprendre la réussite d'un groupe de femmes en L3SE à l'âge adulte, le rapport au savoir nous est apparu un concept utile. Son analyse dans les discours permettra de saisir comment ces femmes se positionnent par rapport aux savoirs académiques.

Ainsi, dans les pas de Nicole Mosconi, nous voyons comment le genre du savoir peut influencer les biographies des femmes et donc leur validation en L3SE.

Ce travail conceptuel nous amène à formuler un premier jet d'hypothèses dans une démarche inductive de recherche.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Les travaux entamés en master sur la population des étudiant·e·s de L3SE au CUEEP de 2000 à 2012, à partir des dossiers archivés, ont mis à jour le groupe de femmes Alpha. Les Alpha réussissent mieux et plus souvent que toutes les autres catégories repérées par l'étude des trajectoires objectives. Or, ce sont des femmes en formation d'adulte, sans diplôme universitaire pré-existant à la L3SE, bénéficiant d'une VAP pour intégrer la L3SE. Nous pourrions être étonnée de cette réussite.

La sociohistoire de la formation d'adulte depuis la Révolution française nous montre comment les femmes ont été longtemps « oubliées » dans la création de dispositifs pour adultes, ou placées clairement en deuxième plan après les hommes, quand les financements n'étaient pas encore épuisés. Ainsi, s'explique en partie la moindre participation des femmes à la formation d'adulte.

Cependant, depuis 1971, aucune différenciation spécifique de sexe n'est inscrite dans les textes régissant la formation d'adulte alors que l'on continue à observer des différences d'accès entre femmes et hommes à celle-ci. De fait ce sont les problématiques de genre qui expliquent la moindre participation des femmes à la formation.

Mais dès lors, comment expliquer et comprendre que ce groupe Alpha réussisse mieux que les jeunes en formation initiale ou que les hommes à trajectoire typique équivalente ? Seule l'introduction de problématique de genre jusqu'à la construction genrée du savoir peut nous permettre une analyse compréhensive dans un contexte socio-historique spécifique.

DEUXIÈME PARTIE :

LES FEMMES DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP

Nous avons vu que la place des femmes dans la formation d'adultes est un angle de recherche peu exploité. Nous cherchons donc dans cette deuxième partie à mettre en lumière les femmes inscrites en L3SE au CUEEP. Pour cela, il nous faut comprendre comment le CUEEP s'est créé autour des sciences de l'éducation, nouvelle section CNU en 1967 et comment il s'est développé. Nous émettons l'hypothèse que la structure du CUEEP, son fonctionnement, son rapport aux adultes, a pu favoriser la réussite du groupe de femmes que nous étudions dans une relation fructueuse entre un public spécifique et un organisme tout aussi particulier.

Ainsi, nous décrirons les femmes dites Alpha, appartenant au groupe féminin qui réussit le plus souvent et le mieux dans leur contexte socio-historique pour mettre en exergue leurs particularismes par rapport à la population féminine française.

Nous décrirons ensuite la construction du groupe Omega, celui des vingt femmes interrogées, la méthodologie d'entretiens choisie *ad hoc* et celle de leurs analyses.

CHAPITRE PREMIER :

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP, SPÉCIFICITÉS

Il ne s'agit pas ici pour nous de retracer la totalité de l'histoire des sciences de l'éducation en France, mais bien de spécifier comment le CUEEP a développé cette filière à Lille, dans quel contexte et avec quels soutiens et quelles difficultés.

I LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP, UN CONTEXTE FAVORABLE

Les sciences de l'éducation sont reconnues discipline universitaire en France depuis 1967.

1. De l'après-guerre aux années 1960.

Dans l'immédiat après seconde guerre mondiale, la connaissance est devenue un bien précieux pour la Reconstruction de l'Europe. L'éducation devient le pilier d'un « monde meilleur »³⁹⁴ notamment au niveau international avec La création de l'UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, les Sciences et la Culture dont les diverses campagnes de promotion de l'éducation, notamment envers les filles, à travers le monde auraient permis le triplement des effectifs scolarisés dans le monde³⁹⁵. L'éducation est envisagée, dans une vision humaniste, comme un rempart contre les guerres; son développement, sa généralisation sont donc devenus une nécessité à l'échelle mondiale.

En France, Le plan Langevin-Wallon pour un système d'enseignement démocratique proposé par deux intellectuels liés au Parti Communiste devait permettre de remettre la France dans la compétition internationale liée à la maîtrise des savoirs. Il ne sera jamais présenté comme nous l'avons expliqué plus haut. Des changements, ancrés dans les pédagogies de l'éducation nouvelle

³⁹⁴ LAOT, Françoise et ROGERS, Rebecca (dir.). *Les sciences de l'éducation: émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Rennes : PU Rennes, 2015.

³⁹⁵ Ibidem.

se font jour dans l'éducation nationale, accentués par l'effet du *baby boom* et de la croissance économique qui paraît exponentielle :

« l'explosion scolaire secoue toute l'éducation nationale, l'interruption d'étude à la fin de la scolarité obligatoire – 16 ans en 1959 – devient marginale, même chez les agriculteurs. Cette évolution profite davantage aux filles qu'aux garçons. C'est au milieu des années 1960 qu'elles rattrapent leur retard scolaire »³⁹⁶.

Françoise Laot et Rebecca Rogers expliquent que

« un développement sans précédent de la recherche scientifique va contribuer à renouveler les problématiques éducatives [...] C'est le colloque de Caen de 1956 qui initie le mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique »³⁹⁷.

Elles mentionnent également les colloques de Caen de 1966 et celui d'Amiens de 1968 « pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherches en éducation », comme symptômes d'une préoccupation de formation des maître·sse·s au niveau national face à l'explosion scolaire qui donne à penser l'éducation sous de nouveaux angles pour de nouveaux apprenant·e·s. En effet, « avant les sciences de l'éducation, seule la pédagogie existait » écrit Gaston Mialaret³⁹⁸.

Les universités elles-mêmes accueillent depuis la Promotion Sociale de 1959 un nouveau public d'adultes ce qui remet en cause ses fonctionnements. La quantité d'abandons dans ce dispositif, destiné à former des techniciens et des ingénieurs dont manque cruellement le pays, « amènera le gouvernement à financer la recherche en formation d'adultes »³⁹⁹ pour comprendre comment les former efficacement.

Dès 1962, comme nous le rappelle Marie-Renée Verspiren, un premier projet de licence sciences de l'éducation est créé pour que la recherche en éducation existe en université et, pour fournir un titre reconnu aux professionnel·le·s du secteur⁴⁰⁰. Ce projet fait suite à l'entrée en vigueur en 1962 de la convention contre les discriminations de l'UNESCO adoptée à Paris en 1960. Cette convention demande entre autres choses, la formation de personnels éducatifs dans l'article 4⁴⁰¹.

Aucune suite n'y est donnée.

396 LAOT Françoise et ROGERS Rebecca (Dir.). 2015. *Les sciences de l'éducation. L'émergence d'un champ de recherche dans l'après guerre*. PUR. p. 12.

397 Ibidem, p.13

398 MIALARET, Gaston. *Les sciences de l'éducation*. [S. l.] : Presses Univ. de France, 2017, p. 119.

399 LAOT Françoise et ROGERS Rebecca (Dir.). 2015. *Les sciences de l'éducation. L'émergence d'un champ de recherche dans l'après guerre*. PUR.p. 14.

400 VERSPIREN, Marie-Renée. 50360 ou les représentations des participants à la licence sciences de l'éducation concernant l'unité d'observation et de description d'une pratique éducative. DEA. [S. l.] : Lille 3, juin 1985, p. 9.

401 UNESCO. *UNESCO Convention against Discrimination in Education* [en ligne]. Paris : [s. n.], 1960, p. 4. Disponible à l'adresse : <http://humanrightsc commitments.ca/wp-content/uploads/2019/04/UNESCO-Convention-against-Discrimination-in-Education.pdf>.

À Lille, l'université des sciences installée dans le quartier St Michel depuis la fin du XIX^e siècle subit le choc de l'allongement des études et se trouve déjà à l'étroit en 1961. En effet, le nombre d'étudiants y est passé de 544 en 1938-39 à 3676 en 1960-61 tandis que le nombre d'enseignants chercheurs augmente de 64 en 1951 à 228 en 1961⁴⁰². Depuis 1952, les différents doyens de la faculté des sciences réclament des locaux supplémentaires : « l'extension de la Faculté est une absolue nécessité »⁴⁰³. Un premier projet est d'agrandir les locaux sur le site de la faculté de médecine, près de la gare de Lille⁴⁰⁴, mais les décisions officielles tardent au ministère.

C'est l'arrivée de Guy Debeyre en 1955, au poste de recteur d'académie, qui va permettre la mise en route d'un projet de « cité scientifique ». Guy Debeyre est le fondateur du Comité d'Expansion Régional Économique et Social du Nord-Pas-de-Calais (CERES). Les CERES issus de la Loi Cadre du 14 août 1954 et d'un décret du 11 décembre 194 promeuvent une « organisation régionale, départementale ou locale chargée de mettre au point le développement économique local dans le cadre du Plan ». Ainsi, la

« création de Comités d'expansion économique groupant dans le cadre de régions économiques; de départements ou de groupes de départements, les représentants qualifiés des milieux économiques, des syndicats et des collectivités locales (décret du 11 décembre 1954) – les Comités régionaux privés constitués antérieurement pouvaient demander leur agrément officiel comme Comités d'expansion économique → »⁴⁰⁵

s'effectue sous l'égide de Mendés-France et d'Edgar Faure. Le premier CERES est créé en Lorraine en 1954, en 1958 ils sont 170. Bertrand Motte, représentant du patronat préside en 1955-56 la première convention nationale des CERES qui se dotent la même année d'un centre de recherche qui publie des études. Guy Debeyre présidera celui du Nord-Pas-de-Calais durant dix-huit ans, ce qui lui permet de tisser des liens étroits à la fois avec les représentants des syndicats et ceux du patronat. Ainsi le doyen Lefebvre peut écrire :

« cette fois la décision est prise, officieusement du moins, grâce aux énergiques interventions de Monsieur le Recteur Debeyre, qui a obtenu l'accord de principe des organismes chargés de nous contrôler, de transporter la Faculté des Sciences en dehors de Lille. Le terrain jugé favorable, situé en bordure d'un

402 LEBRUN, André. La cité scientifique de Villeneuve d'Ascq. Dans : VANDENBUSSCHE, Robert, Cent ans d'université lilloise. Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion. 2018, p. 202.

403 Doyen Lefebvre cité par LEBRUN, André. La cité scientifique de Villeneuve d'Ascq. Dans : VANDENBUSSCHE, Robert, *Cent ans d'université lilloise*. Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion. 2018. Annexe II

404 Ibidem, annexe II

405 https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_017029

faubourg de la ville à 6 km du quartier où s'élèvent les bâtiments actuels de la Faculté des Sciences, semblent pouvoir être achetés d'ici peu »⁴⁰⁶.

Il s'agit de 220 hectares à Ascq. L'idée d'un campus des sciences à l'américaine peine à intéresser les chercheurs, chacun ayant pris l'habitude de demandes de fonds pour son laboratoire, son équipement technique, ses équipements. Les embûches sont nombreuses mais en 1961 les premières acquisitions de terrain ont lieu officiellement, les travaux de terrassement débutent en novembre 1962, les travaux de construction en 1964. « En 1964, le professeur Lebrun, membre de l'équipe de direction de la Faculté est choisi par M. Tillieu, doyen de la faculté pour suivre les travaux de la Faculté »⁴⁰⁷. Les constructions s'étalent jusqu'en 1967 sur la nouvelle « cité scientifique ». Ainsi le professeur André Lebrun et le recteur Guy Debeyre se sont rencontrés sur ce chantier. Nous reviendrons plus avant sur la personnalité particulière d'André Lebrun, fondateur du CUEEP. Celui-ci pense d'abord créer un I.P.S.T. à Lille, qui contrairement à bien d'autres grandes villes universitaires, n'en possède pas. Comme l'explique Michel Feutrie, André Lebrun avec le soutien et l'aide du recteur Debeyre entame les démarches et « en février 1968 se réunit pour la première fois le Conseil d'Administration chargé de préfigurer le futur institut »⁴⁰⁸. Le campus de la Cité Scientifique a libéré des locaux dans le quartier St Michel du centre de Lille, c'est là que le CUEEP s'installe.

Michel Feutrie explique que Mai 1968 bloque le processus de création de cet I.S.P.T. Cependant,

« on peut faire l'hypothèse que le CUEEP a bénéficié de cette situation. Empêché de s'inscrire dans un dispositif susceptible d'être inadapté aux changements en cours, le CUEEP, bien préparé, a été amené à s'inscrire dans le nouveau dispositif proposé par l'État et les partenaires sociaux avec une longueur d'avance sur des institutions plutôt sur la défensive »⁴⁰⁹.

En effet, « l'échec » de la promotion sociale et donc de la qualification et diplomation nécessaire de la main d'œuvre en France via la formation d'adultes, aboutit en premier lieu au projet des AUREFA⁴¹⁰ (associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes) porté par le CUCES de Nancy et particulièrement par Bertrand Schwartz. Françoise Laot⁴¹¹ rappelle qu'il s'agit d'un projet de maillage de structures régionales, ancrées dans un territoire, pour y

406 Doyen Lefebvre 1955, cité par LEBRUN, André. La cité scientifique de Villeneuve d'Ascq. Dans : VANDENBUSSCHE, Robert, *Cent ans d'université lilloise*. Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion. 2018., Annexe II

407 LEBRUN, André La cité scientifique de Villeneuve d'Ascq. Dans : VANDENBUSSCHE, Robert, *Cent ans d'université lilloise*. Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion. 2018.

408 Feutrie, Michel, repères historiques, p.1, non daté.

409 Ibidem, p.1.

410 LAOT, Françoise. Un modèle universitaire et régional de formation d'adultes dans les années 1960 : l'épisode oublié des AUREFA et leur échec face à la loi de 1971. *Éducation et sociétés*. 2009, no 2.

411 Ibidem.

répondre aux besoins de formation spécifique à celle-ci. Ce projet construit sur toute la décennie des années 1960 avorte en 1969, victime d'un faisceau d'éléments défavorables, citons entre autres, le contexte du référendum de 1969 contre de Gaulle, l'hégémonie de l'éducation nationale sur le système éducatif, les réticences et l'impréparation des universités, les difficultés grandissantes au CUCES. Finalement,

« votée à la suite des accords interprofessionnels de 1970, la loi de 1971 a largement repris la logique des négociations de branche, donc d'une certaine verticalité, au détriment d'une réflexion globale et d'une logique horizontale »⁴¹²

et a arrimé la formation d'adultes au Code du Travail et non aux instances de l'éducation-formation.

Au niveau national, en 1966, un nouveau projet pour une licence de psychopédagogie suivie d'une maîtrise a été présentée car, comme le précise Gaston Mialaret « la France est l'un des rares pays, à cette époque, à ne pas avoir d'enseignement universitaire de l'éducation ou de pédagogie »⁴¹³, la demande de planification dans l'éducation se fait sentir avec l'allongement de la scolarité obligatoire et le besoin de former une main d'œuvre qualifiée. Ainsi les demandes réitérées aboutiront à la création de la 70^e section du CNU avec une licence et une maîtrise en sciences de l'éducation d'abord à Paris, Bordeaux et Caen.

« L'origine régionale du cursus licence-maîtrise de sciences de l'éducation peut-être trouvée dans les événements de mai 1968 et dans le Plan National de réorganisation de l'enseignement général qui provient de la loi Edgar Faure »⁴¹⁴.

Si la loi Faure n'est pas directement liée à la naissance du cursus sciences de l'éducation à Lille, elle permet que le CUEEP devienne le service de formation continue de Lille 1 et elle crée à Lille 3 la FCEP (service de Formation Continue et d'Éducation Permanente) et un département de pédagogie qui organise des Unités de valeurs (UV) transversales, pouvant être choisies par les étudiants de n'importe quelle discipline. Ces éléments font suite à une volonté de réorganisation de l'université, et de formations plus adaptées des personnels enseignants aussi bien en formation initiale que dans la formation d'adultes.

412 Ibidem, p. 155

413 MIALARET, Gaston. Les sciences de l'éducation. Paris : Presses Univ. de France, p. 122.

414 VERSPIREN, Marie-Renée. *50360 ou les représentations des participants à la licence sciences de l'éducation concernant l'unité d'observation et de description d'une pratique éducative*. DEA. LilleIII, juin 1985, p. 10.

2. Former des adultes et des formateur·rice·s.

Les premières activités du CUEEP sont dans la lignée de la promotion sociale, avec des cours d'anglais pour cadres via une méthode spécifique en laboratoire de langues. André Lebrun fait appel pour la recherche en sciences de l'éducation au psychologue Pierre Louchet pour travailler sur le transfert de savoirs.

La loi de 1971 permet au CUEEP de s'investir dans la formation d'adultes, car comme nous l'avons vu précédemment, il a pu anticiper les changements structurels de la fin de la décennie des années 1960.

Michel Feutrie explique que c'est la CFDT qui siège au Conseil d'Administration, qui demande au CUEEP de s'intéresser aux Actions Collectives de Formation mises en place à Nancy depuis 1964, sous l'égide de Bertrand Schwartz, pour initier la reconversion des ouvriers⁴¹⁵ qui subissent les premiers chocs économiques des années 1970 afin de les amener à une promotion sociale, et donc, « une mission d'exploration composée de membres du CA se rend à Nancy en 1970 »⁴¹⁶. La situation économique des deux bassins d'emplois régionaux est similaire du fait de l'effondrement des charbonnages. L'échange avec le CUCES est enthousiaste et le modèle des ACF est pensé comme une solution pour la population du Nord-Pas-de-Calais, notamment ouvrière. Michel Feutrie explique que « c'est l'opportunité pour André Lebrun de mobiliser une autre composante de l'université de Lille 1 en voie de création, la sociologie (avec la participation de Claude Dubar) »⁴¹⁷ pour mener une étude de faisabilité à Sallaumines en direction de la population et à Tourcoing auprès des entreprises.

Le document de Michel Feutrie nous apprend qu'à l'origine, André Lebrun visait la création de quatre ACF, à Sallaumines en bassin minier, à Tourcoing pour faire face au déclin des entreprises textiles, mais aussi en milieu rural à Laventie, et une dernière à Dunkerque en pleine reconversion industrielle. Seules les villes de Sallaumines et Tourcoing verront l'ouverture d'ACF en septembre 1971 grâce à la conjonction de soutiens politiques et économiques⁴¹⁸.

La mise en place des ACF par le CUEEP marque un tournant important dans son action. Elle est la mise en pratique des valeurs qu'il porte.

415 DENANTES, Jacques. *Les universités françaises et la formation continue, 1968-2002*. Paris : l'Harmattan, 2006, p. 171.

416 FEUTRIE, Michel. Histoire du CUEEP. p. 1

417 Ibidem.

418 Ibidem. p. 2

Le CUEEP sert aussi d'incubateur au futur IUT de carrières sociales qu'il héberge pour un temps avant son annexion à Lille 3.

Pour encourager les universités à participer au mouvement de formation d'adultes suite à la Loi de 1971, le ministère propose à celles-ci de présenter des projets susceptibles, si ils sont sélectionnés, de permettre la création de postes et d'obtenir des dotations financières. Le CUEEP obtient ainsi en 1972 un poste de secrétaire, un poste d'ingénieur, deux postes de maîtres de conférences⁴¹⁹ ce qui lui permet de développer des recherches-actions multiples sur les ACF, mais aussi sur les actions menées en entreprises régionales de vente par correspondance, qui emploient dans les années 1970 beaucoup de main d'œuvre peu ou pas qualifiée, comme La Redoute et les Trois Suisses.

Michel Feutrie analyse que c'est à cette époque que

« se structure le modèle pédagogique du CUEEP, basé sur une production autonome de supports de formation adaptés aux publics visés, de méthodes d'animation participative, d'une formation de formateur inscrite dans la continuité, d'une organisation par unités capitalisables (héritage du modèle schwartzien). Il servira durant des années de référence pour les financeurs comme pour les autres organismes de formation »⁴²⁰.

Le CUEEP multiplie son offre régionale par l'ouverture de nouveaux centres : IUT de Béthune, CUEEP Calais en 1974 et Dunkerque en 1975. Pour cela il doit « professionnaliser » des formateurs et formatrices.

Ainsi, les trois entités, CUEEP, FCEP et département de pédagogie produisent pour la rentrée de 1973 un Certificat de maîtrise, origine du DUFA, dans lequel interviennent deux animateurs du CIFFA qui deviendra le CAFOC (Centre Académique de Formation Continue) en 1975. Sont donc associés l'université, le CUEEP et le CIFFA représentant la formation continue des personnels enseignants dans ce certificat de maîtrise. Le DUFA, créé en 1974 à Lille sera lui aussi cohabilité entre Lille 1-le CUEEP et Lille 3 avec des intervenants du CIFFA-CAFOC. Le DUFA « a été positionné par ses promoteurs entre le premier et le second cycle universitaire, mais ceci ne correspond à aucune norme nationale »⁴²¹. C'est pourquoi, Lille 1 et Lille 3 demandent l'habilitation à créer une maîtrise des sciences et techniques des métiers de la formation d'adultes dont le DUFA serait le prérequis, jusqu'en 1977-78. En remplacement de

419 Ibidem, p. 2

420 Michel Feutrie, Histoire du CUEEP, p. 3.

421 VERSPIREN, Marie-Renée. 50360 ou les représentations des participants à la licence sciences de l'éducation concernant l'unité d'observation et de description d'une pratique éducative. DEA. LilleIII, juin 1985, p. 11.

cette MST, est créé en 1977-78 un DEA de sciences de l'éducation, coanimé par Françoise Mayeur de Lille 3 et Paul Demunter de Lille 1.

Le CUEEP a donc un rayonnement régional à la fin des années 1970 avec une logique de promotion par la formation de tous les publics.

3. La Gauche au pouvoir.

L'arrivée de la Gauche au pouvoir instaure un ministère de la formation professionnelle, avec Michel Rigout, ministre communiste et ancien « metallo » à sa tête, qui associe le CUEEP à ses travaux de réflexion notamment sur la régionalisation de la formation.

Marie-Renée Verspiren⁴²² explique que

« c'est vraisemblablement la pression sociale qui s'exerce sur les Universités par d'innombrables formateurs apparus suite au développement de la formation permanente en France, qui influe sur la mise en place de diverses commissions ministérielles »⁴²³.

La professionnalisation du métier de formateur·rice s'accroît et avec elle le besoin d'un titre reconnu.

Bertrand Schwartz est sollicité par le premier ministre, Pierre Mauroy, pour une mission d'étude sur l'insertion des jeunes de 16 à 21 ans. Il est reconnu comme spécialiste de la formation d'adultes de par sa direction du CUCES-INFA de Nancy. Alain Savary, alors ministre de l'Éducation Nationale demande à André de Peretti de diriger une commission pour examiner la formation des enseignants et des personnels éducatifs ; le ministre de la formation professionnelle donne à Gérard Malglaive⁴²⁴ la direction d'une commission chargée de réfléchir à la formation et la qualification des agents de formation⁴²⁵ ; enfin la commission de M. Cervel sous l'égide de l'éducation nationale mène une étude sur la formation des formateurs intervenants en formation d'adultes et leurs besoins de qualifications.

Le rapport Schwartz et le rapport Peretti révèlent un besoin de formation de formateurs, tandis que la commission Malglaive distingue trois profils dans cette profession : les formateurs, les

422 M-R Vespiren a fait partie de la première promotion de licencié·e·s en sciences de l'éducation à Lille. Entretien informel.

423 Ibidem

424 Gérard Malglaive est un acteur important de la formation d'adultes, directeur du centre de formation des formateurs du CNAM depuis 1980.

425 Malglaive Gérard.-La formation et la qualification des agents de la formation continue.- Paris : Cnam/Centre de formation de formateurs, 1983.- 88 p.

coordonnateurs et les responsables de formation(à l'époque tout s'écrit avec un masculin). Pour les premiers, les formateurs face aux publics, la mobilité des compétences est soulignée. La commission Cervel, quant à elle préconise pour les formateurs d'adultes une formation universitaire diplômante avec stage pratique car

« la formation de formateurs prépare à une activité professionnelle et qu'un enseignement essentiellement théorique et magistral ne saurait préparer à un métier [...] la formation ne peut-être que transdisciplinaire et polyvalente et doit adopter des normes de fonctionnement proches de celles d'un centre de formation d'adultes »⁴²⁶.

Dans la région Nord-Pas-de-Calais, un Conseil de Perfectionnement (CP) voit le jour en juin 1982. Il inclut les universités de Lille 1 et Lille 3, les services de formation continue des deux universités (le CUEEP et la FCEP), les organismes de formation continue de l'Éducation Nationale (CAFOC, ENNA, CNAM) du ministère du travail (CPTR, AFPA), de la chambre de commerce et d'industrie, du secteur associatif (Léo Lagrange, PEC, Ligue de l'enseignement, CREFO), les partenaires sociaux de la région du syndicalisme et du patronat. Le CP propose alors une licence sciences de l'éducation professionnalisante, avant le mot, de 400 heures dont 160 heures pratiques, délivrant un certificat professionnel et 240 heures de cours en 6 UV de 40 heures chacune, avec un parcours formateur-enseignant et un parcours formateur-concepteur-organisateur⁴²⁷ appliquant ainsi les recommandations des commissions pré-citées. Ce projet est présenté en 1983 et essuie un refus : d'une part il est trop coûteux et, d'autre part, une licence sciences de l'éducation a déjà été accordée à Lille 3 en 1982. Cette licence devient licence sciences de l'éducation et des agents éducatifs à la rentrée 1983⁴²⁸ en étant cohabilitée par Lille 1 -le CUEEP et Lille 3.

Dès les années 1980, le CUEEP développe son secteur « nouvelles technologies » dans ses formations en étant précurseur dans ce domaine.

En 1993-94, les tensions entre les deux partenaires, le CUEEP et Lille 3, entraînent une rupture. Mme Véronique Leclercq explique :

« le département, à l'époque c'était une UFR, l'UFR de Lille 3 a vu ses effectifs augmenter en licence, notamment parce qu'il y a eu la création du statut de professeur des écoles. Les instituteurs sont devenus des professeurs des écoles, et il fallait une licence, donc on a vu affluer tous ces gens qui cherchaient une licence, et donc les cohortes ont augmenté, et c'étaient des gens plutôt intéressés par la formation initiale et

426 CERVEL. *Formations qualifiantes des formateurs intervenants en formation d'adultes*. rapport au ministre de l'Éducation Nationale. Ministère de l'Éducation Nationale, octobre 1982, p. 37.

427 VERSPIREN, Marie-Renée. *50360 ou les représentations des participants à la licence sciences de l'éducation concernant l'unité d'observation et de description d'une pratique éducative*. DEA. LilleIII, juin 1985, p. 17-18.
428 Ibidem, p. 11.

pas par la formation continue, donc plutôt un public pour Lille 3, pas pour Lille 1. Donc, forts de cela, ils se disaient, on a notre public *et cætera*, et il y a un certain nombre de nouveaux collègues de Lille 3 qui se demandaient le pourquoi de cette cohabilitation, ils ne comprenaient pas bien le sens, ils trouvaient qu'on y mettait pas assez de forces, et donc voilà, il y a eu un mouvement séparatiste »⁴²⁹

Lille 3 reproche au CUEEP sa

« faible participation en licence et maîtrise, la faiblesse des moyens mis par Lille 1 dans les activités de secrétariat, de bibliothèque, d'accueil des étudiants, la création unilatérale du DESS, les problèmes techniques de répartition administratives des inscrits entre les deux universités »⁴³⁰.

De son côté le CUEEP déplore une sous-représentation dans les décisions au conseil d'UFR et l'absence de parage sur les projets. La rupture s'effectue à la rentrée de 1993 lors des premières sessions du bureau exécutif de l'UFR dans lequel Lille 1 n'a qu'un seul représentant. Le document interne rédigé par Paul Demunter fait mention d'un « refus de Lille 3 » de maintenir la cohabilitation. Nous comprenons que l'afflux d'étudiants de formation initiale a modifié les enjeux pour les deux parties en présence. La cohabilitation est rompue en 1994 pour la licence-maîtrise sciences de l'éducation.

Fort depuis 1991 d'un DESS ingénierie de la formation, le CUEEP - Lille 1 obtient une habilitation seul, pour une L3SE proche du projet de 1983, mise en place dès la rentrée 1994-95. La maîtrise SE se crée aussi en 1994-95, la même année démarre la licence IUP sous l'impulsion de Jean Clenet récemment recruté dans cette optique. Le département sciences de l'éducation voit donc le jour en 1994 au CUEEP avec, nous précise Mme Véronique Leclercq, 6/7 personnes dont une secrétaire sous la responsabilité de Paul Demunter pour un mandat de trois années, puis ramené à deux années.

Logiquement, le CUEEP s'appuie sur son laboratoire, Trigone fondé en 1988, pour démarrer une formation doctorale et former ses propres docteurs sur des recherches en formation d'adultes.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'université de Lille 1 est liée depuis sa fondation à la formation d'adultes. Les missions de l'université dans la formation continue sont renforcées par la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur.

Le SUDES (Service Universitaire de Développement Économique et Social), service de formation continue de Lille 1 est créé la même année. Son premier directeur est Joseph Losfeld, qui dirigeait au CUEEP le dispositif ESEU⁴³¹ depuis 1975, et les premiers DUT et DU par unités

⁴²⁹ Entretien avec Mme Véronique Leclercq.

⁴³⁰ DEMUNTER, Paul. Les sciences de l'éducation. 1994, p. 3.

⁴³¹ Examen Spécial d'Entrée à l'Université, créé en 1969, il permet à des non-bacheliers d'entrer dans les parcours universitaires.

capitalisables (UC) de Lille 1 et les premières formations continues d'ingénieurs⁴³². C'est ce service qui accueille tout adulte souhaitant intégrer une formation à Lille 1, l'aide à s'orienter et à obtenir un financement ou accord de son employeur ou de l'ANPE-Pôle-Emploi.

Le décret du 25 août 1985 précise les modalités de la validation d'acquis professionnel et d'études. (VAP et VE) et permet ainsi d'intégrer une formation sans le diplôme requis si l'expérience (VAP) ou les études précédentes (VE) valident un niveau équivalent.

La progression des activités de formation continue s'effectue à des rythmes divers selon les universités, à Lille 1 ce secteur représente 10 % de l'ensemble de l'activité formation continue au niveau national en 1993 : Lille 1 s'est doté du SUDES, de 60 correspondants formation continue dans la faculté et d'un centre de bilans⁴³³.

Cette manne financière permet au CUEEP, d'une part de développer des outils spécifiques à la formation d'adultes dès les années 1980 : création de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), du didacticiel LUCIL développés pour les publics de bas niveaux de scolarisation et/ou de qualification, du nano-réseau, un outil qui se diffuse à 120 000 exemplaires en France et rapporte à l'université trois millions de francs à l'époque⁴³⁴ et, d'autre part de conserver son indépendance financière qui autorise des recrutements et des recherches en formation d'adultes.

En ne démarrant le cursus qu'en licence, troisième année de la formation universitaire, la Licence sciences de l'éducation accueille donc logiquement des étudiant·e·s originaires de DEUG divers, en formation initiale ou continue., ou bénéficiaires de dispositifs d'équivalence. Le CUEEP accueille logiquement les adultes en formation continue, Lille 3 plutôt les étudiant·e·s en formation initiale. En effet comme nous le soulignons, le cursus a d'abord été créé pour des personnes en activité dans le secteur éducatif souhaitant compléter leur parcours.

432 La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais, université de Lille 1, 6 février 2013. Disponible à : <URL : <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>>.

433 DENANTES, Jacques. Les universités françaises et la formation continue, 1968-2002. Paris : l'Harmattan, 2006, p. 141.

434 *La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais*. université de Lille 1, 6 février 2013. Disponible à l'adresse : <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>.

4. Un public spécifique ?

Nous utilisons deux documents consacrés spécifiquement à des recherches au niveau national sur les étudiants de sciences de l'éducation. Il s'agit du rapport de Bernard Charlot⁴³⁵ et du mémoire de maîtrise de Marie Duru-Bellat⁴³⁶. Afin d'alléger la lecture, nous synthétisons ici les données fournies par ces deux écrits sans systématiquement rappeler la source. Notons que ces travaux lorsqu'ils évoquent la situation lilloise font état de la période où la L3SE était cohabilitée par Lille 1 et Lille 3, de 1983 à 1993, avec une répartition des effectifs pour un tiers à Lille 1 et deux tiers à Lille 3.

Dans la décennie 1980-1990 dans le Nord-Pas-de-Calais, des restructurations industrielles englobent les charbonnages, les chantiers navals, la sidérurgie, le textile, une partie du secteur automobile. Ce sont 830 000 emplois qui disparaissent, « une véritable saignée pour des territoires comme le bassin minier, la Lorraine et la Nord-Pas-De-Calais »⁴³⁷ qui fait croître le chômage qui passe de 1990 à 1995 à plus de 10 % de la population active, touchant principalement les jeunes de 16 à 25 ans, les femmes, et les salariés les moins qualifiés de l'industrie et du tertiaire⁴³⁸.

En 1990-1991 les Sciences de l'éducation comptent 12 000 étudiant.e.s en France⁴³⁹, dont 72 % en licence, 24 % en maîtrise (actuel M1) et 4 % en DEA (actuel M2). Le dispositif cohabilité Lille 1/Lille 3 se situe en deuxième position juste derrière Paris VIII.

Les femmes sont présentes en moyenne à 50-60 % sur le territoire national en L3SE, mais à 72 % à Lille à la même rentrée 1992-1993.

Les étudiant.e.s de sciences de l'éducation sont plus âgé.e.s en moyenne que les autres : dans la plupart des départements de sciences de l'éducation, 70 à 75 % des inscrit.e.s ont plus de 25 ans dont 15 à 20 % ont plus de 40 ans. Cet âge plus élevé s'explique par l'activité salariée antérieure à la L3SE. Les travaux pré-cités notent que les femmes ont un âge inférieur à celui des hommes sans préciser les données.

435 CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement*. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. CORESE, 1993.

436 DURU-BELLAT, Marie. *Les études universitaires des Sciences de l'Éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics*. IREDU-CNRS, 1992.

437 MLÉKUZ, Gérard (Coord.). *Histoire et mémoire de la formation permanente des adultes en Nord-Pas-d - Calais, 1945-2000*. CUEEP. 2006, p. 62.

438 Ibidem

439 Pour 1 717,1 étudiant.e.s en France en 1990.

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/6/EESR6_Annexe_1etudiants_inscrits_dans_l_enseignement_superieur_depuis_1960.php

Les salarié·e·s sont toujours majoritaires entre 65 et 70 % des effectifs dont environ deux tiers provenant des fonctions d'instituteurs (terme du rapport de Bernard Charlot), puis 10 à 20 % de travailleur·se·s sociaux, des salarié·e·s du privé (sans précision du secteur) et seulement 10 à 20 % d'étudiant·e·s en formation initiale. À Lille, les salarié·e·s représentent entre 80 à 90 % des effectifs.

Bernard Charlot décrit ainsi ce public de licence sciences de l'éducation dans le rapport qu'il rend en 1993 :

« il ne s'agit plus seulement d'une hétérogénéité professionnelle et sociale d'étudiants [...] il s'agit désormais d'une hétérogénéité radicale de publics que distinguent les objectifs, les âges et l'expérience »⁴⁴⁰.

Nous pouvons déjà constater dans ce descriptif, non pas une hétérogénéité des milieux professionnels d'origine pour les étudiant·e·s de formation continue, mais une homogénéité. En effet, les secteurs cités sont ceux qui statistiquement accueillent majoritairement des femmes : enseignement primaire et travail social, métiers du *care* ; car les femmes se concentrent majoritairement dans quelques catégories professionnelles (8 contre 75 pour les hommes)⁴⁴¹. Les travaux sur l'orientation scolaire montrent comment le genre travaille les trajectoires scolaires et « trente années de mixité n'ont pas réussi à égaliser les destins scolaires des garçons et des filles » avec « les filières scientifiques et les classes préparatoires aux grandes écoles [qui] demeurent à près de 85 % l'apanage des garçons »⁴⁴². Ces trajectoires différenciées sexuellement expliquent des fonctions différenciées sur le marché du travail et la concentration des femmes sur peu de professions comme si le temps n'avait pas effacé l'empreinte genrée dans l'orientation malgré l'ouverture de tous les diplômes aux femmes. Ainsi s'explique la forte présence féminine en licence sciences de l'éducation qui apparaît comme un diplôme accueillant les femmes car préparant à des métiers du *care* traditionnellement, « naturellement » féminins.

De la même manière, les étudiant·e·s en L3SE proviennent majoritairement de DEUG de psychologie, sociologie, lettres, avec une ouverture à tous les bac+2. Ces origines sont celles des disciplines-mères des sciences de l'éducation, toutes des filières où les femmes sont surreprésentées.

Quant à la majorité de salarié·e·s, elle découle de la construction de la L3SE, d'abord créée pour des personnes en activité souhaitant augmenter leurs compétences et leur niveau de qualification.

440 CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement*. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. CORESE, 1993, p. 23.

441 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008.

442 BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Seuil. 1992, p. 16.

Les personnes bénéficiant de VAP sont très peu nombreuses à Paris V ou à Lyon, mais elles représentent entre 50 et 60 % des effectifs à Lille. Nous notons une fois de plus ici l'accueil spécifique lié à l'histoire des universités, ce que Bernard Charlot nomme « une réalité locale des sciences de l'éducation »⁴⁴³.

Pour la période de 1993 à 2000 nous n'avons aucune source du CUEEP : les dossiers étudiants archivés ont été détruits avant notre recherche lors du déménagement des locaux du CUEEP du quartier St Michel, dans le centre de Lille, au campus de l'université de Lille 1 en 2010. Il existe sans aucun doute des archives privées auxquelles nous n'avons pas accès. Un dépôt a été effectué auprès des services d'archives de l'Université de Lille mais il n'est pas encore possible de le consulter.

Nos travaux de master 1 et 2 peuvent préciser quelques éléments sur la sociologie des étudiant·e·s de L3SE au CUEEP de 2000 à 2012, notamment en comparaison des travaux de Bernard Charlot et ceux de Marie Duru-Bellat. Les données suivantes sont issues de nos recherches à partir des archives du CUEEP.

Tout d'abord, les femmes représentent sur la période 2000-2012 en moyenne 76 % des effectifs en L3SE au CUEEP, elles sont donc toujours majoritaires.

La dispersion des âges va de 19 ans à 58 ans parmi les étudiant·e·s en L3SE. L'âge moyen des étudiant·e·s à la première inscription en L3SE est de 30,54 ans avec un écart-type de 8,87 années, c'est à dire que l'effectif se rassemble entre 21,57ans et 39,51 ans.

La médiane des âges se situe entre 27 et 28 ans, ce qui signifie qu'une moitié des effectifs a moins de 27 ans, et que l'autre moitié a plus de 28 ans. Pour comparaison avec la période précédente, 27,04 % des étudiant·e·s ont plus de 40 ans de 2000 à 2012. Les plus de 40 ans sont beaucoup plus nombreux·se·s au CUEEP de 2000 à 2012 qu'au niveau national dans les années 1990. Cela peut s'expliquer par l'augmentation croissante du niveau de diplôme depuis les années 1990 qui exige des personnes se retrouvant sans emploi une qualification supérieure à celle acquise lors de leur entrée sur le marché du travail et la faible qualification prégnante dans la région Nord-Pas-de-Calais.

443 CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement*. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. CORESE, 1993, p. 24.

Le taux de réussite, celle-ci entendue comme l'obtention de la L3SE, est de 84,36 % au CUEEP de 2000 à 2012. Un taux très élevé par rapport à la moyenne nationale comme nous l'avons souligné précédemment.

Pour affiner ce résultat, nous avons observé la moyenne des notes obtenues sur les deux semestres de L3SE par l'ensemble des étudiant·e·s : La médiane se situe entre 12,77 et 12,78 ce qui signifie que la moitié de l'effectif obtient sur les deux semestres 12,78 et plus, ou encore que plus de la moitié de l'effectif obtient une mention, 15,07 % des étudiant·e·s ont une mention bien ou très bien.

Le tableau suivant permet de connaître le statut administratif des étudiant·e·s au moment de leur inscription selon les modalités prévues par le dossier d'inscription papier du CUEEP qui les différencie selon le financement du parcours.

Tableau n° 9 : le statut à l'entrée en L3SE, n=927.

Demandeur·euse·s d'emploi	293	31,61 %
Formation initiale	295	31,82 %
Plan de formation	128	13,81 %
CIF	47	5,07 %
Isolé·e·s	11	10,79 %
Salarié·e·s du public	64	6,90 %
Total	927	100 %


 Soit 36,57 % de salarié·e·s

Nous pouvons constater que les demandeur·euse·s d'emploi et les personnes en formation initiale sont à quasi égalité en effectif. Les chômeur·euse·s n'apparaissent pas dans les données de Bernard Charlot et de Marie Duru-Bellat. Ils et elles représentent ici 31,31 % des inscrit·e·s en L3SE au CUEEP.

En compilant le nombre de personnes en plan de formation, celles en CIF, les isolé·e·s et les salarié·e·s du public, on obtient 36,57 % d'étudiant·e·s salarié·e·s au moment de l'inscription en L3SE. Ce taux est plus faible que dans les années 1990, cela peut s'expliquer d'une part par le fait que la L3SE a déjà formé depuis les années 1980 une partie du public adulte salarié et d'autre part par des difficultés grandissantes pour obtenir un accord de financement pour toute

une année universitaire dans les années 2000. De 2000 à 2012 au CUEEP en L3SE, les salariés ne sont plus majoritaires.

En considérant qu'être demandeur·euse d'emploi, c'est aussi être adulte en formation, nous parvenons à un taux de 68,18 % d'adultes en L3SE contre 31,82 % d'étudiant·e·s en formation initiale. C'est bien là la spécificité du CUEEP, opérateur de formation d'adultes dans l'université par rapport au cursus de L3SE à Lille 3.

Nous avons pu, grâce aux documents présents dans le dossier papier, retrouver le niveau obtenu par la formation initiale et continue antérieure à la L3SE. Nous utilisons la nomenclature usuelle des niveaux de formation.

Tableau n°10 : niveau des étudiant·e·s avant l'inscription en L3SE au CUEEP de 2000 à 2012, n=877.

	Effectifs	%/ effectifs	% cumulés
Niveau V	4	0,46 %	0,46 %
Niveau IV	67	7,64 %	8,10 %
Bac+1	17	1,94 %	10,03 %
Bac+2	734	83,69 %	93,73 %
Bac+3	41	4,68 %	98,40 %
Bac+4/6/9 %	10	1,14 %	99,54 %
Bac+5	4	0,46 %	100 %
Total	877	100 %	

Valeur modale : bac+2 (n=734)

Médiane entre bac+1 et bac+2

Nous constatons que le niveau au moment de l'inscription s'étale du niveau V au niveau bac+5 ce qui met en avant la politique d'accueil des étudiant·e·s du CUEEP.

La position de la médiane nous indique que la moitié de l'effectif possède un niveau bac+1 et moins, l'autre moitié possédant un niveau bac+2 et plus. Nous mesurons donc ici une certaine hétérogénéité dans les niveaux de formations au moment de l'inscription en L3SE. Cependant une large majorité, 83,69 % de ces étudiant·e·s, ont un niveau bac+2, niveau requis pour intégrer la licence3.

L'entrée en L3 sans ce prérequis du bac+2 s'explique par la possibilité de VAP/VAE. En effet, les étudiant·e·s bénéficiant de VAP/VAE représentent, de 2000 à 2012, 41,21 % de l'effectif global,

soit 392 personnes de 2000 à 2012 pour la seule L3SE au CUEEP. Rappelons par comparaison que « en 2008, un peu plus de 4 000 validations ont été délivrées au titre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) par les universités et le CNAM »⁴⁴⁴. Le CUEEP poursuit donc sur la période 2000-2012 sa politique d'intégration de publics adultes dans l'université et l'enseignement supérieur par le biais des dispositifs VAP/VAE dans une posture tout à fait spécifique.

Nous allons chercher à comprendre la position particulière du CUEEP dans la formation d'adultes de la région Nord-Pas-de-Calais et au niveau national.

II LE CUEEP : UNE POSTURE SPÉCIFIQUE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION D'ADULTES

En 1968 se crée le CUEEP et ainsi « après Grenoble et Nancy, Lille et la région font leur entrée dans le petit cercle des lieux où s'invente et surtout se concrétise l'éducation des adultes des années 1970-2000 »⁴⁴⁵.

1. Le CUEEP : un objet social innovant, opérateur de formation d'adultes dans l'Université des sciences de Lille.

Le CUEEP est un institut, composante de l'université de Lille 1, c'est à dire lié au campus de sciences dites dures et non pas au campus de sciences humaines, c'est un opérateur de formation d'adultes, de formation initiale et de recherche en sciences de l'éducation. Pour comprendre ces éléments il nous faut revenir en arrière dans le temps.

La première université régionale est fondée à Douai en 1562, regroupant les enseignements de droit et de lettres. L'université de Lille est créée en 1854. La faculté des sciences de Lille, comme elle s'est appelée initialement a pour doyen Louis Pasteur qui inscrit immédiatement son activité dans ce qui se nommera plus tard « la formation d'adultes ». En effet,

444 DEPP, DIRECTION DE L'ÉVALUATION, LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. La validation d'acquis dans l'enseignement supérieur en 2008 [en ligne]. mai 2009, p. 1. Disponible à : <URL : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/12/0/NI1009_145120.pdf>.

445 MLÉKUZ, Gérard (Coord.). *Histoire et mémoire de la formation permanente des adultes en Nord-Pas-de-Calais, 1945-2000*. CUEEP, 2006, p. 39.

« Une des premières tâches du nouveau doyen est de mettre en place l'enseignement des sciences appliquées que le Ministre venait de créer en même temps que les nouvelles Facultés. Ce cursus, destiné aux futurs industriels, ingénieurs ou techniciens non nécessairement pourvus de titres initiaux, et désireux de se perfectionner dans les connaissances indispensables à leur futur métier, était sanctionné par un nouveau diplôme, le brevet de capacité »⁴⁴⁶.

La recherche scientifique et ses applications sont des domaines stratégiques. L'idée d'un progrès scientifique lié au progrès social, déjà développée par Nicolas de Condorcet, incite à promouvoir une formation postscolaire des scientifiques et des techniciens. En effet, dans une lettre au recteur, le ministre demande

« que monsieur Pasteur se tienne cependant en garde contre l'entraînement de son amour pour la science, et qu'il ne perde pas de vue que l'enseignement des facultés, tout en se maintenant à la hauteur des théories scientifiques, doit néanmoins, pour produire des résultats utiles et étendre son heureuse influence, s'appropriier par les plus nombreuses applications aux besoins réels du pays auquel il s'adresse »⁴⁴⁷.

Sous Jules Ferry, la faculté de Lille regroupe tous les enseignements en 1887, au détriment de la ville de Douai, et voit le nombre de ses étudiants augmenter régulièrement « de 120 en 1890 [...] à 277 en 1913 »⁴⁴⁸. Bien sûr, il s'agit à l'époque d'étudiants et non pas d'étudiantes, celles-ci ne pouvant accéder encore au baccalauréat scientifique.

Après la seconde guerre mondiale, c'est l'explosion des effectifs : « 1654 en 1950, 1896 en 1955, 3676 en 1960, 5569 en 1965 »⁴⁴⁹; à titre de comparaison le site internet de Lille 1 annonce plus de 20 000 étudiants inscrits en 2016 sur son seul campus.

Les locaux historiquement situés dans le centre de Lille, dans le quartier St Michel ne peuvent être agrandis, c'est pourquoi le recteur Guy Debeyre⁴⁵⁰ demande la construction d'une « cité scientifique » regroupant la faculté des sciences, les écoles d'ingénieurs, les laboratoires et centres de recherches. Les travaux commencés en 1964 se terminent en 1967. C'est André Lebrun qui est chargé de mission pour la construction de ce nouveau campus⁴⁵¹. C'est sur ce chantier qu'André Lebrun et Paul Rouzé, représentant du CNPF⁴⁵² de 1964 à 1975 du Nord-Pas-

446 PARREAU, Michel. La faculté des sciences de Lille. 1996.

447 Lettre citée par PARREAU, Michel. La faculté des sciences de Lille. 1996.

448 PARREAU, Michel. La faculté des sciences de Lille. 1996.

449 Ibidem.

450 LABORATOIRE IRHIS, LILLE SHS. *Biographie des figures emblématiques de l'université. Guy Debeyre* Disponible à l'adresse : https://irhis-recherche.univ-lille.fr/IRHiS_New/00-SiteUniversite/hdocs/debeyre-guy.html.

451 La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais [en ligne]. université de Lille 1, 6 février 2013. Disponible à : <URL : <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>>.

452 Comité National du Patronat Français, ancêtre du Medef.

de-Calais et président de la commission Formation, font connaissance⁴⁵³. Ce site sort de terre à Villeneuve d'Ascq et ouvre ses portes en 1967.

Mai 1968 incite le gouvernement à remanier le fonctionnement des universités à travers la loi Faure qui instaure la mission d'éducation permanente dans l'enseignement supérieur, et la faculté des sciences devient l'université des sciences et techniques de Lille dans laquelle géographes, sociologues et économistes sont intégrés. Des sciences dites sociales rejoignent les sciences dites « dures » dans une université composée de différentes structures : instituts, écoles, et Unités de Formation et de Recherche (UFR).

Notons que pendant les « événements » de 1968, le recteur Debeyre refuse la protection de la police, reçoit les délégations estudiantines et partage même une partie de leurs revendications⁴⁵⁴ sur le système universitaire ce qui en fait un recteur d'académie très particulier à l'époque. Originaire de Lille, le recteur Debeyre a à cœur d'offrir à sa région une université de poids dans la recherche mais aussi de participer à la montée en qualification globale de la population régionale.

L'Université des Sciences et Techniques de Lille, se présente donc dès sa création dans un modèle intégrant la formation d'adultes, dans un souci de mise à niveau permanent des scientifiques et techniciens pour assurer, par ses applications, l'avancée du progrès. Il est remarquable de noter l'adjonction aux sciences dites « dures » de la sociologie et la géographie sur le même campus, toutes sciences permettant de mieux connaître les besoins en formation de la population répartie sur le territoire régional. Le CUEEP s'inscrit donc dans la tradition de la formation d'adultes à l'Université des Sciences et Techniques comme un maillon important dans le parcours des adultes. Mais c'est la personnalité de son fondateur qui marque le fonctionnement du CUEEP.

2. Un fondateur de conviction.

André Lebrun, né en 1918, est le sixième enfant d'agriculteurs du Nord-Pas-de-Calais.

453 La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais [en ligne]. université de Lille 1, 6 février 2013. Disponible à : <URL : <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>>.

454 LABORATOIRE IRHIS, LILLE SHS. *Biographie des figures emblématiques de l'université. Guy Debeyre* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : https://irhis-recherche.univ-Lille3.fr/IRHiS_New/00-SiteUniversite/htdocs/debeyre-guy.html.

Après une licence en radiotechnique, financée par ses postes de maître d'internat et de répétiteur, ses études sont interrompues par la seconde guerre mondiale⁴⁵⁵. Sa carrière académique se déroule à Lille dans le champ précurseur des hyperfréquences dont la métropole lilloise est, dès les années soixante, le deuxième site de référence en recherche.

Dès l'après-guerre, André Lebrun prend conscience du retard régional en termes de formation, du fait de la sous-scolarisation. L'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans établi en 1959 n'y change rien. Pierre Louchet nous explique :

« le contexte du problème est celui de la région, c'est à dire des départements du Nord et du Pas-de-Calais où vivent près de 4 millions d'habitants. Économiquement et en simplifiant très grossièrement, cette région se caractérise par un nombre limité de types d'activités ou de secteurs [...] Certains de ses secteurs, qui emploient un nombre considérables de travailleurs étrangers (17%), connaissent des difficultés importantes ou sont en voie de récession »⁴⁵⁶.

La région est largement dévolue à l'industrie charbonnière, métallurgique ou textile générant essentiellement des emplois d'ouvrier·ère·s peu ou pas qualifié·e·s. L'avancée technologique nécessite une montée en qualification massive de ces personnels, de techniciens et d'ingénieurs.

Dans l'entretien qu'il a accordé à Gérard Mékluz, André Lebrun explique qu'il était très attaché à l'idée de promotion sociale : « tous les adultes souhaitent une promotion » dit-il⁴⁵⁷. La promotion sociale instituée par l'État dans les années soixante, nous l'avons vu, n'a pas eu les effets escomptés : trop longue, hors temps de travail, ne bénéficiant qu'à un très petit nombre de travailleurs, et ne permettant pas la formation des femmes le plus souvent.

L'installation d'une antenne du CNAM à Lille suscite des espoirs pour André Lebrun. Il y enseigne dix ans et y ouvre une section électronique en 1958 qui sera la deuxième référence française dans le domaine. Cependant, il n'y a pas de poste d'enseignant du supérieur attribué à cette antenne régionale, ce sont les enseignants de l'université locale qui doivent assurer les cours du soir et du week-end, donc cela nécessite un fort engagement. Malgré les nombreuses demandes d'André Lebrun, les postes ne seront pas pourvus à Lille mais réservés à Paris. D'autre part, il a bien conscience, comme il l'explique à Gérard Mékluz, que les cours du

455 La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais [en ligne]. université de Lille 1, 6 février 2013. Disponible à : <URL : <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>>.

456 LOUCHET, Pierre. Le CUEEP de Lille. *Éducation permanente*. Mai 1971, n° 10, p. 53.

457 La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais [en ligne]. université de Lille 1, 6 février 2013. Disponible à : <URL : <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>>.

CNAM ne sont pas « pour tout le monde », un tri sélectif des auditeurs s'effectue, et les personnes dites de bas niveau de qualification ne peuvent y accéder. Le système du CNAM ne répond donc pas aux attentes d'André Lebrun, qui par ailleurs souhaite un consensus tripartite recherche-patronat-syndicat pour asseoir une formation d'adultes réaliste dans le contexte socio-économique régional afin d'obtenir l'adhésion des salariés même les plus éloignés de la formation.

La première idée d'André Lebrun est de créer un IPST, il est soutenu par le recteur Debeyre et

« en février 1968 se réunit pour la première fois le Conseil d'Administration chargé de préfigurer le futur Institut. Il est fortement aidé dans ce sens par la CFDT (André Glorieux) et par le CISE – le MEDEF de l'époque – (André Habart) »⁴⁵⁸.

Cependant, mai 1968 bloque le processus de création de l'IPST, puis les débats sur l'Université mettent en avant l'obsolescence de ce modèle. Michel Feutrie explique que le CUEEP est « favorisé » par les événements⁴⁵⁹. En effet, l'entrée de la formation d'adultes dans les missions de l'université fait craindre à beaucoup d'acteurs « la privatisation » de l'institution par la présence des entreprises comme financeurs.

André Lebrun crée donc le Centre Université-Économie Éducation Populaire en 1968, soutenu par le recteur Debeyre, la section régionale du CNPF à travers André Abbart, et les syndicats, notamment par la personnalité d'André Glorieux pour être « au service des hommes et des femmes de la Région », comme il le répétait⁴⁶⁰, qui s'installe dans le quartier St Michel du centre de Lille, à proximité de l'Université des sciences et techniques⁴⁶¹. Le CUEEP se veut une structure d'accueil et de formation de tous les publics dans un souci de renouvellement d'une promotion sociale réelle.

Les interventions de la journée en hommage à André Lebrun, mettent l'accent sur un contexte socio-historique spécifique, juste avant mai 1968, mais aussi sur la jonction qui s'effectue entre les personnes-clefs, André Lebrun, André Tabart, André Glorieux, dits « les trois André » pour créer une solution innovante dans le champ de la formation d'adultes, toutes unies dans la conviction de la nécessaire satisfaction des besoins de formation de la population régionale, notamment des personnes avec un bas niveau de qualification et de scolarisation.

458 FEUTRIE, Michel. Histoire du CUEEP. Non daté, p. 1

459 Ibidem.

460 La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais [en ligne]. université de Lille 1, 6 février 2013. Disponible à : <URL : <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>>.

461 Aujourd'hui ce sont les locaux de Sciences Po Lille.

Avec la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur, le CUEEP acquiert le statut d'UFR dérogatoire.

3. Un fonctionnement unique.

Le Centre Université-Économie Éducation Populaire, CUEEP, est un institut de Lille 1 Université des Sciences et Technologies, aussi,

« après avoir été Institut de promotion Supérieure du Travail, puis unité d'enseignement et de recherches à caractère dérogatoire au sein de l'université de Lille 1, sous l'effet du décret du 29 décembre 1972, l'institution a pris le statut d'Institut dans l'université par l'effet du décret du 26 novembre 1985, pris en application de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur »⁴⁶².

Le CUEEP est un objet unique.

Ce statut permet au CUEEP d'avoir une autonomie financière et une liberté de recrutement de son personnel au sein de l'université, avantage que décrit André Tarby :

« appartenir à l'Université est une garantie de sérieux : cela permet de porter au Ministère des demandes d'habilitation pour des formations diplômantes. Comme aussi de solliciter des homologations pour des diplômes d'université. De plus, ce lien structurel provoque un rappel incessant de la nécessité de recherche.

Échapper à l'Université permet de prendre de la distance par rapport à des contraintes administratives, des lenteurs, des lourdeurs. Cela représente une garantie d'efficacité, de rapidité de réponse aux demandes les plus diverses »⁴⁶³.

Nous trouvons ici les principes même du CUEEP décrits dans ses statuts : promouvoir la satisfaction des besoins objectifs de formation du public de la région tout en maintenant une recherche scientifique dans ce domaine, alliance entre demande du terrain et recherche. Pour ce faire, le CUEEP instaure une direction tripartite au sein du conseil d'administration – ce que n'a pas réussi à imposer mai 1968 dans les universités – entre syndicats, enseignants et entreprises, ce qui dès l'origine ne va pas sans tensions car

« les besoins des entreprises sont spécifiques, et même celles qui sont prêtes à participer à la formation dite générale des salariés, souhaitent des structures qui permettent d'adapter rapidement et précisément les hommes aux changements technologiques qui surviennent »⁴⁶⁴.

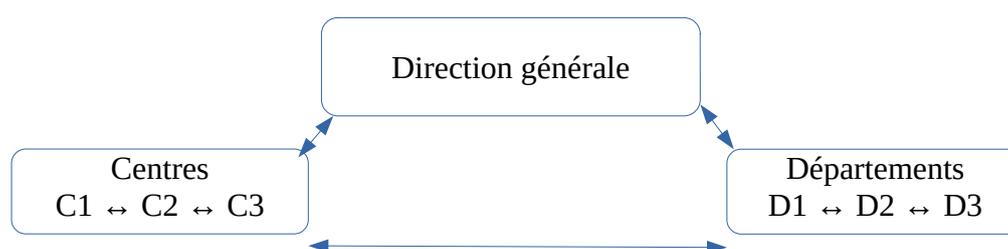
462 TARBY, André. *L'incontournable relation formation et droit*. Paris : L'Harmattan-Contradictions, 1990, p. 49.

463 Ibidem, p. 59.

464 LOUCHET, Pierre. Le CUEEP de Lille. *Éducation permanente*. Mai 1971, n° 10, p. 64.

André Tarby explique : « la logique de l’Institution repose sur l’inter-dépendance de trois pôles de pouvoir de nature différente : l’Institutionnel, les centres de formation, les départements pédagogiques »⁴⁶⁵. Nous reprenons de son ouvrage le schéma suivant pour bien comprendre les interactions spécifiques du fonctionnement du CUEEP.

Graphique n°10, fonctionnement du CUEEP d’après André Tarby⁴⁶⁶.



Il poursuit en précisant que « les centres de formation reliés les uns aux autres, aux départements et à la direction générale de l’Institution interviennent activement dans le jeu des décisions politiques »⁴⁶⁷. En effet,

« l’objet du Centre, défini par la convention du 9 décembre 1968, est d’organiser – en liaison avec les associations d’employeurs, les organisations consulaires, associations professionnelles, les unions régionales de syndicats de cadres, des associations d’enseignement et de recherche, le centre associé au CNAM – des activités de formation, d’information, d’adaptation, de perfectionnement à l’intention des ingénieurs, des techniciens supérieurs, des cadres, etc . En outre, le Centre peut également assurer toute activité de formation que l’évolution des besoins rendraient nécessaires »⁴⁶⁸.

Le CUEEP se tient donc à la jonction de la satisfaction des besoins objectifs de formation et de la demande des entreprises régionales dans un contexte de récession économique :

« À l’époque où le progrès technologique, la récession charbonnière, les difficultés des entreprises de textiles, de l’agriculture, de la pêche, exigeraient une mobilité technique et professionnelle maximale, les forces de la région se trouvent insuffisantes, dispersées, mal préparées à l’adaptation nécessaires »⁴⁶⁹.

La formation d’adultes se présente comme solution sur l’exemple du CUCES de Nancy et s’inspire du même système des Unités Capitalisables (UC) pour monter des dispositifs plus adaptés aux travailleurs, notamment aux ouvriers.

465 TARBY, André. *L’incontournable relation formation et droit*. Paris, Bruxelles : L’Harmattan-Contradictions, 1990, p. 50.

466 Ibidem, p. 90.

467 Ibidem, p. 50.

468 LOUCHET, Pierre. Le CUEEP de Lille. *Éducation permanente*. Mai 1971, n° 10, p. 55.

469 Ibidem, p. 53.

Le CUEEP peut s'appuyer sur trois pôles au sein de la direction, patronat, syndicats et enseignant·e·s, pour parvenir à la satisfaction des besoins objectifs de formation.

Les allers-et-retours permanents entre la pratique et la théorie dans l'institution permettent les adaptations, pédagogiques, entre autres, des dispositifs et stimulent la recherche.

Pour favoriser le développement de la formation, le CUEEP ouvre au fil des années 1970 des antennes dans toute la région Nord-Pas-de-Calais : Sallaumines, Tourcoing, Béthune, Dunkerque, etc. au plus près des publics selon les besoins grâce à son autonomie financière.

La mise en place des ACF sur le modèle de Nancy, permet au CUEEP de développer dans la région ses méthodes pédagogiques pour adultes et de se positionner comme un centre de formation et de recherche.

La liberté de recrutement, indépendamment de l'université, est un fonctionnement qui va permettre l'intégration de personnels aux convictions convergentes. André Lebrun dirige ainsi le CUEEP de 1968 à 1981 drainant avec lui plusieurs générations d'enseignant·e·s et de formateur·rice·s du CUEEP partageant des idées communes sur la formation d'adultes., dont notamment la promotion pour tous.

Pour former, des formateurs et des formatrices sont nécessaires. Aussi dès 1973-1974 est mis en place un Certificat optionnel de maîtrise de 80 heures axé sur la formation d'adultes entre le CUEEP, la FCEP (Formation Continue Éducation Permanente, service de formation continue de Lille 3 aujourd'hui campus Sciences Humaines et Sociales) et le département de pédagogie de Lille 3.

Le DUFA, diplôme universitaire de formateur d'adultes, est instauré en 1974-75, organisé par le CUEEP en 360 heures de cours et permet à des formateur·rice·s en exercice d'obtenir un véritable diplôme universitaire. Le DUFA, de par son financement accueille des salarié·e·s et des demandeurs·euses d'emploi, il n'est pas ouvert à la formation initiale.

Au niveau régional, Le CUEEP et Lille 3 réclament « jusqu'en 1977-78 l'habilitation à délivrer une maîtrise des sciences et techniques de la formation d'adultes dont le DUFA pouvait constituer le certificat préparatoire »⁴⁷⁰. Ce sera un cursus licence-maîtrise qui sera d'abord accordé à Lille 3, puis entièrement cohabilité avec le CUEEP dès 1983-84, suite aux travaux de la commission Malglave de 1982 qui préconisait la qualification des formateur·rice·s d'adultes.

470 HOSTE-VERSPIREN, Marie-Renée. *Les acquis professionnels en licence sciences de l'éducation*, décembre 1985, p. 10.

Le délai de réponse aux demandes répétées s'explique par les tentatives de formation des formateur.rice.s au sein de l'Éducation Nationale, tenante du champ de l'éducation⁴⁷¹

Le fonctionnement spécifique du CUEEP est également à observer dans une pédagogie de la réussite de ses étudiant·e·s. La description précédente du public du CUEEP en L3SE montre les défis pédagogiques des enseignant·e·s qui doivent faire valider une L3SE à des jeunes, des adultes, des personnes bénéficiant de VAP/VAE, tous et toutes dans la même salle de cours. Mme Véronique Leclercq explique dans l'entretien qu'elle nous a accordé comment les enseignant·e·s s'accordaient pour être disponibles et pour faire écrire, encore et encore, les travaux par les étudiant·e·s en leur permettant de « corriger » des versions intermédiaires de leurs documents avant le rendu final.

C'est-à-dire qu'il existait un consensus pour guider les étudiant·e·s petit à petit vers les exigences universitaires en s'investissant dans cet accompagnement dans une visée, non pas élitiste, mais de réussite par une partie la plus large possible des publics accueillis. Ce système exige un double investissement : celui des enseignant·e·s mais aussi celui des étudiant·e·s.

Comment les valeurs du CUEEP, son fonctionnement et ses enseignant·e·s ont pu concourir à faire que les femmes Alpha soient le groupe qui réussisse le plus et le mieux ?

Nous analyserons dans la suite la place des femmes en licence 3 sciences de l'éducation au CUEEP sur la période 2000-2012.

III LES FEMMES EN L3 SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP DE 2000 À 2012

Les femmes sont majoritaires en L3SE sur la période de 2000 à 2012. Cette situation occasionne-t-elle des situations particulières en formation ?

1. Une majorité invisible et silencieuse.

471 MAILLEBOUIS, Madeleine. L'alternance entre recherche et action : l'itinéraire de Gérard Malglaise. Perspectives documentaire en éducation. 2004, n° 61.

Nous étions étudiante en L3SE durant l'année 2011-2012 sans que nous nous rendions compte de la majorité de femmes présentes dans ce cursus alors qu'elles sont 76 % en moyenne de 2000 à 2012. Nous pouvons nous référer à des effets de genre pour expliquer cette situation paradoxale.

Les femmes bien que majoritaires ne sont pas forcément les plus visibles pendant les cours. Comme cela a déjà été démontré, les hommes sont plus enclins à prendre la parole et à être sollicités, comme à l'école⁴⁷².

Nous avons montré précédemment que les hommes présents en L3SE occupent le plus souvent des postes dans des métiers où les femmes sont majoritaires et que leurs motivations déclarées dans le dossier d'inscription papier du CUEEP étaient plus ambitieuses que celle des femmes : ils suivent la L3SE plutôt pour diriger d'autres personnes mais dans des secteurs du *care*.

Nous retrouvons ici les effets bien repérables de l'éducation genrée, d'un cursus comme le définit Marie Duru-Bellat, c'est à dire « tout autant une suite de décisions qu'une suite d'acquisitions »⁴⁷³. Notons bien que par « décisions », elle n'entend pas celles d'un·e sujet·te, mais celles prises pour « son bien » par l'autorité adulte responsable pendant la jeunesse et cela dans un contexte situé. Ce qui est valable dans la scolarisation initiale se poursuit à l'âge adulte. Edmée Ollagnier constate que

« dès 1968, le mouvement féministe, en défendant la libération des femmes dans le domaine de la sexualité, de la santé mais aussi de la famille et du travail, a perçu la nécessité d'acquérir des savoirs sous des formes nouvelles : groupes de conscience, conférences, périodiques, groupes de rencontre informels en réfléchissant sur la position des femmes comme subordonnées dans la société. Mais ces pratiques formatives n'ont pas été reconnues ni intégrées dans le milieu de l'éducation des adultes, tant par la volonté politique contestataire des militantes qui refusaient toute récupération institutionnelle, que par l'indifférence des professionnels de la formation à ces pratiques »⁴⁷⁴.

Rappelons que les instances créatrices des textes de 1970 et 1971 étaient strictement masculines et que ces textes ne sont pas le fruit de « révolutionnaires » ouvrier·e·s. Créés par des hommes pour des hommes ces textes n'avaient nul besoin de faire mention de dispositifs nécessaires à éclairer les mécanisme de domination masculine et blanche. La mixité sexuelle et « ethnique » n'est pas un objet de réflexion au sein des instances décisionnaires dans les années 1970. Edmée Ollagnier souligne que l'existence de dispositifs « femmes » en France n'avaient pas pour but

472 DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quel rôles sociaux?* Paris : L' Harmattan, 1990, p. 64.

473 Ibidem, p. 77.

474 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste.* Paris : Harmattan, 2014, p. 57.

l'émancipation féminine mais l'accès ou le retour à l'emploi de femmes adultes dans des postes traditionnellement « féminins » « avec l'illusion que leur vie pourrait ainsi être changée »⁴⁷⁵.

Edmée Ollagnier déplore que

« aujourd'hui, si les femmes ont le même droit égal d'accès aux dispositifs de formation continue que les hommes dans nos pays occidentaux, nombre de programmes témoignent d'une toute autre réalité avec des filières professionnelles continue ou des offres de formations pour développement personnel, qui restent très peu mixtes »⁴⁷⁶.

Les femmes ont accès légalement à toutes les filières en formation initiale comme en formation d'adultes, pourtant les mêmes mécanismes sont à l'œuvre dans leur parcours. Femmes et hommes ne se dirigent pas de la même façon ni en formation initiale ni en formation continue. Le fait est largement discuté en formation initiale, mais fort peu abordé en formation d'adultes alors que celle-ci est présentée largement comme « la deuxième chance ». La construction sociale du savoir n'est pas mise en avant dans les pédagogies des deux systèmes et la formation de leurs intervenant·e·s comme le signale Edmée Ollagnier⁴⁷⁷.

Ainsi, la formation d'adultes répète les fonctionnements et buts de la formation initiale comme le montrent bien Edmée Ollagnier et Claudie Solar⁴⁷⁸. En effet, dans des groupes en moyenne à 76 % de femmes, ce sont – encore – les hommes les plus visibles.

Le CUEEP qui, nous l'avons vu précédemment, a une volonté de « promotion sociale » des apprenant·e·s, aussi, se positionne-t-il spécifiquement par rapport aux femmes ? A priori, non. Aucun document que nous ayons pu lire, aucune remarque dans les entretiens avec Véronique Leclercq ou d'autres enseignant·e·s n'ont laissé percevoir une quelconque pédagogie « féministe ». Cependant, il faut noter que le système de promotion sociale valait également pour les salarié·e·s du CUEEP. Ainsi nombre de femmes enseignant au CUEEP sur la période 2000-2012 sont issues elles-mêmes de la formation d'adultes comme Mmes Véronique Leclercq, Marie-Renée Verspiren, Thérèse Levéné etc. Le fonctionnement du CUEEP lui-même a permis la représentation visible des femmes aux fonctions de directrice du département SEFA (Sciences de l'Éducation et Formation d'Adultes) et du laboratoire Trigone.

475 Ibidem, p. 58.

476 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : Harmattan, 2014, p. 58.

477 Ibidem, p. 66

478 OLLAGNIER, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : Harmattan, 2014. ; OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. *Savoirs* [en ligne]. 2010, Vol. 22, n° 1, p. 9 ; FASSA, Farinaz. Edmée Ollagnier et Claudie Solar : Parcours de femmes à l'université. Perspectives internationales. *Nouvelles Questions Féministes* [en ligne]. 2007, Vol. 26, n° 3, p. 146.

De plus, l'axe foncièrement matérialiste porté en sociologie sous l'égide de Paul Demunter, sans être spécifiquement « féministe », évoque la position particulière des femmes et de leurs besoins pour entrer en formation notamment quand elles en sont très éloignées. Paul Demunter se partageait entre, en France le CUEEP et en Belgique la FUNOC. Ainsi, si l'ouvrage de Paul Demunter récapitulant les vingt ans de la FUNOC⁴⁷⁹ ne possède pas d'entrée thématique « femme », il fait mention dans le fonctionnement de celle-ci du dispositif Caravelle qui « accueille les enfants jusque 12 ans pendant les périodes de congés scolaires, permettant à leurs parents-stagiaires de poursuivre leur formation »⁴⁸⁰. S'il est utilisé un générique « parents-stagiaires », nous savons que la garde des jeunes enfants est souvent dévolue aux femmes plus qu'aux hommes. Aussi, par ce dispositif, la FUNOC permet aux mères de famille de suivre une formation. Caravelle est entièrement financée par la FUNOC. C'est le cadre de pensée matérialiste, en travaillant sur les besoins objectifs des bénéficiaires, qui incite à la création de ce dispositif de garde d'enfants. L'importance du concept de qualification sociale dans les processus de formation apparaît dans nombre de travaux des enseignant·e·s du CUEEP depuis les ACF jusqu'au DUFA et au-delà.

Il est donc possible, qu'existe au CUEEP sans que cela soit formulé, une situation particulière favorable à la réussite des femmes à travers la présence des modèles féminins de promotion sociale réussie par la qualification en formation d'adultes côtoyés au quotidien. Cependant cette situation n'enrayerait pas les comportements qui font des femmes en L3SE une majorité silencieuse. Il est donc important de mieux décrire ces femmes.

2. Des situations diverses.

Nous allons observer comment nous pouvons préciser le profil des femmes de L3SE avec les données que nous possédons par nos travaux, notamment en comparaison de ceux de Bernard Charlot et Marie Duru-Bellat.

479 Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi

480 DEMUNTER, Paul et VAN CAUWENBERGHE, Jean-Claude. *Vingt ans d'éducation des adultes: la FUNOC*. Paris; Bruxelles : l'Harmattan ; Contradictions, 1997, p. 392.

Tableau n°11 : analyse de la variance de l'âge selon le sexe, n=927.

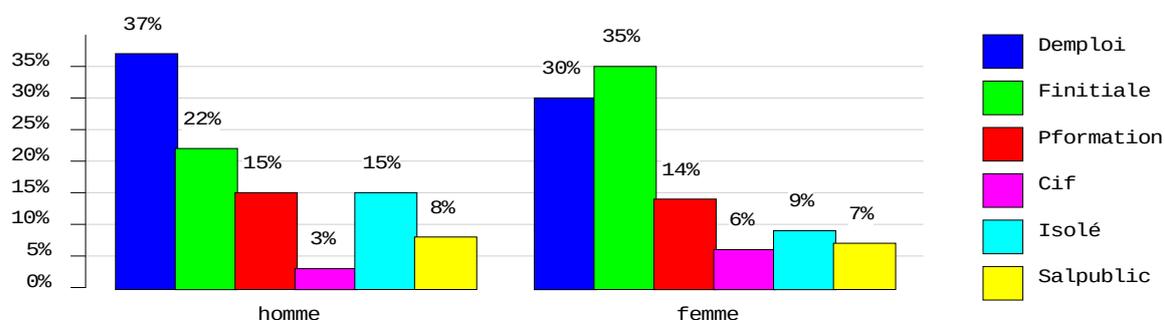
	effectifs	moyenne	écart-type
Femme	703	30,02	9,05
Homme	224	32,17	8,88
Total	927	30,54	8,97

$F(1, 925) = 9.84$ s. à .01

Nous notons que, sur la totalité du corpus n=927, les femmes ont ici un âge moyen inférieur à celui des hommes.

L'âge moyen de la totalité des étudiant·e·s est de 30,54 ans, soit bien au-dessus de l'âge des étudiant·e·s en licence 3 habituellement (20-21 ans en formation initiale). La mixité entre étudiant·e·s en formation initiale et formation continue concourt à cette moyenne d'âge. Ceci nous amène à examiner les statuts pour savoir comment se répartissent les étudiant·e·s.

Graphique n°11 : statut administratif selon le sexe, n=927.



Les femmes sont les plus souvent en formation initiale dans le corpus : 22 % des hommes contre 35 % des femmes.

Le taux de formation initiale a beaucoup augmenté depuis la création de la L3SE. Nous savions déjà que les sciences de l'éducation sont une filière genrée, si les femmes sont plus souvent en formation initiale c'est parce que le cursus prépare aux métiers de l'éducation, secteur très « féminisé », notamment l'enseignement en primaire. C'est ce qui explique la présence plus faible d'hommes jeunes.

Les femmes relèvent à 36 % de statuts salariés (Plan de formation+CIF,+salariées du public+isolées) contre 41 % pour les hommes. Nous voyons donc ici des femmes adultes qui se forment moins souvent que les hommes par des dispositifs réservés aux salarié·e·s. Comme le montrent toutes les enquêtes nationales depuis les années 1970 (cf supra) : les femmes profitent moins de la formation d'adultes que les hommes pendant les périodes travaillées.

Les femmes sont moins souvent demandeuses d'emplois que les hommes, ce qui confirme les chiffres précédents : les femmes ici comme au niveau national, pendant leur période de statut d'« actives » au sens INSEE ne profitent pas autant de la formation que les hommes.

Grâce aux données fournies par l'Université de Lille, nous pouvons préciser la situation par rapport à l'emploi selon le sexe mais pour seulement 222 sujet·te·s, l'inscription en ligne étant validée sans la réponse à ces items. L'université a créé la variable « situation salariale » selon des modalités très différentes des nôtres. Elle y recherche en fait les sources de revenus des étudiants par rapport à l'emploi.

Tableau n°12 : situation par rapport à l'emploi selon le sexe, n=222.

	Inactif·ve·s non indemnisé·e·s	Demandeur·se·s d'emploi non indemnisé·e·s	Travailleur·se·s pendant plus de 6 mois	S/ligne
Femme	56 36 % 70 %	22 14 % 65 %	78 50 % 72 %	156 100 % 70 %
Homme	24 36 % 30 %	12 18 % 35 %	30 45 % 28 %	26 100 % 30 %
S/colonne	80 36 % 100 %	34 15 % 100 %	108 49 % 100 %	222.....100% 100 %

$\chi^2 = 0.70$ pour 2 d.d.l. n.s.

Ici, le calcul du χ^2 nous indique un croisement non significatif, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de corrélation entre la situation salariale et le sexe des inscrits en L3SE, ou pour le dire plus simplement, la situation salariale ne dépend pas du sexe.

Nous pouvons cependant noter que les femmes représentent 70 % des inactif·ve·s non indemnisé·e·s et 65 % des demandeur·se·s d'emploi non-indemnisé·e·s, elles sont donc majoritaires dans les catégories pour lesquelles il n'y a aucune indemnisation, aucune ressource. Les inactives non-indemnisées sont par exemple des étudiantes en formation initiale sans emploi, sans aucun droit au chômage.

Les demandeuses d'emploi non-indemnisées sont des femmes n'ayant pas cumulé suffisamment de cotisations, c'est à dire avec une durée d'emploi suffisante pour bénéficier d'une allocation de chômage.

Une demandeuse d'emploi non-indemnisée peut-être « sponsorisée » en tant que femme au foyer par le travail de son ou sa conjoint·e, ou bénéficiaire du RSA si elle est seule et a plus de 25 ans, ou seule avec enfant si elle a moins de 25 ans. La moitié des femmes (36% + 14 %) ayant répondu à cet item sont donc « non-indemnisées » contre 54 % des hommes (36%+18 %). Il existe donc chez ces étudiant·e·s de L3SE un grand nombre de situations « non-indemnisées ».

La moitié des femmes dans ce croisement ont un emploi de plus de 6 mois, contre seulement 45 % des hommes. Cette durée de travail conditionne des droits éventuels à l'indemnisation chômage des adultes. Les femmes représentent 72 % des travailleur·se·s de plus de 6 mois montrant ainsi une inscription dans l'emploi plus longue que les hommes du corpus. Cette durée montre aussi une forme de précarité particulière des hommes du corpus car ils occupent un emploi depuis moins longtemps que la majorité des femmes du corpus au moment de l'inscription.

On peut donc noter que la moitié des femmes inscrites en L3SE n'a pas de revenu lié à un emploi antérieur, tandis que l'autre moitié peut se prévaloir d'un emploi de plus de six mois. Il y a donc une différence nette parmi les femmes de cette population du fait de l'emploi. L'emploi antérieur génère des cotisations permettant éventuellement l'ouverture de droits au chômage quand il disparaît, ou des droits au Fongecif ou au plan de formation quand il persiste.

La question des ressources économiques lors de la L3SE se pose donc différemment selon le statut de chaque femme.

Nous nous interrogeons aussi sur la situation des étudiant·e·s adultes qui suivent une formation universitaire sans ressources. Qui subvient à leurs besoins ? La conjugalité peut répondre à ce questionnement.

L'Université de Lille nous permet de connaître « la situation familiale » avec comme modalités couple *versus* célibataire des inscrit·e·s.

Tableau n° 13 : situation couple/célibataire selon le sexe., n=872.

	couple		célibataire		S/ligne	
Femme	224 77 %	33 %	445 76%	67%	669 7%	100%
Homme	66 23 %	33 %	137 24%	67%	203 23%	100%
S/colonne	290 100%	33%	582 100%	67%	872 100%	100%

Khi2 = 0.07 pour 1 d.d.l. n.s.

Le croisement entre le sexe et la situation couple/célibataire est ici aussi non significatif, c'est à dire que le sexe n'est pas corrélé à la situation conjugale.

Femmes et hommes se répartissent exactement de la même façon à 33 % en couple et à 67 % célibataire (pour n=872), en sachant qu'il y a un taux de 68,18 % d'adultes en L3SE contre 31,82 % d'étudiant·e·s en formation initiale.

Ce faible taux de couple peut étonner vis-à-vis de l'âge moyen des inscrit·e·s en L3SE. Une étude sur la population à partir du recensement de la population de 2006 nous éclaire à ce sujet⁴⁸¹ : les adultes vivent moins souvent en couple, quelque soit la forme, institutionnelle ou non de ce couple : « entre 25 et 65 ans environ, la proportion d'hommes et de femmes vivant en couple continue de se réduire, en raison de l'augmentation des séparations », et l'âge du primo-couple chez les jeunes a avancé du fait de la poursuite d'études dans le supérieur. Ainsi,

« Les situations conjugales se diversifient : personnes seules après une rupture (avec ou sans enfant, voir infra), personnes mariées, pacsées, ou vivant en couple non cohabitant. Néanmoins, hommes et femmes plébiscitent toujours le couple, et les exigences le concernant grandissent, il représente toujours une valeur forte en France, et l'apparente dérégulation de la famille est surtout due à l'abondance et à la coexistence de normes plus qu'à leur affaiblissement »⁴⁸².

Les fonctionnement de ces diverses « normes » de couple intéresseront notre travail.

Ainsi nos données vont dans le même sens que celles au niveau national.

481 PRIOUX, France, MAZUI, Magali et BARBIERI, Magali. L'évolution démographique récente en France : les adultes vivent moins souvent en couple. Population-F. 2010, Vol. 65, n° 3, p. 421-474.

482 Ibidem, p. 441.

3. Une élite féminine ?

Les femmes en L3SE de 2000 à 2012 au CUEEP valident la L3SE plus souvent et mieux que les hommes comme le démontre le tableau de concordance ci-après.

Tableau n° 14 : validation selon le sexe, n=927

	Non validation		Validation		total/ligne	
Femme	91 63 %	13 %	612 88 %	87 %	703 76%	100 %
Homme	54 37 %	24 %	170 22 %	76 %	224 24 %	100 %
total/colonne	145 100%	16 %	782 100 %	84 %	927 100 %	100 %

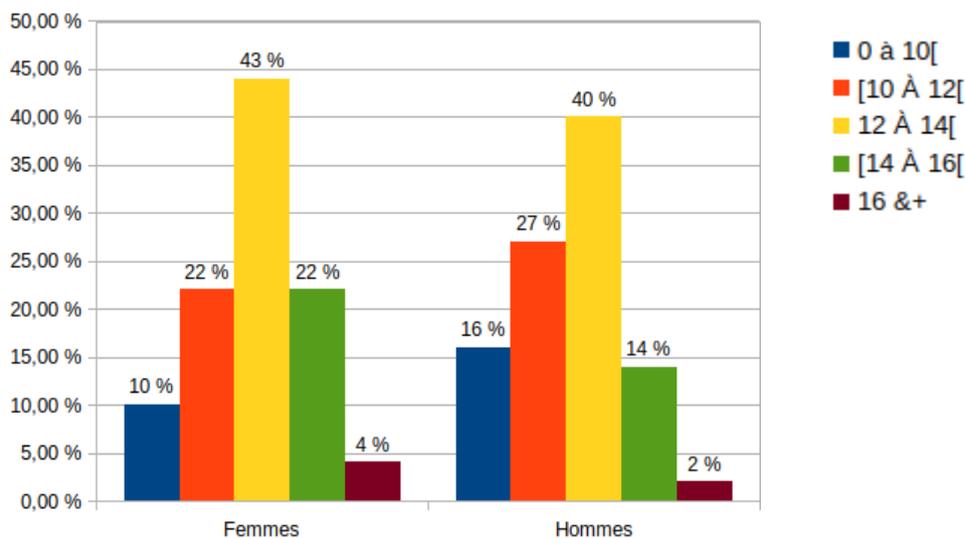
Khi2 = 16.04 pour 1 d.d.l. s. à .0001

Parmi les inscrit·e·s en L3SE, 88% des licencié·e·s sont des femmes tandis que seulement 76 % des hommes y parviennent. Dans le groupe des femmes, 87 % d'entre elles obtiennent la L3SE, tandis que dans le groupe masculin, seulement 76 % des hommes valident la L3SE C'est cette forte réussite des femmes qui nous questionne. Comment expliquer que la réussite soit plus largement féminine que masculine ?

Le croisement entre la validation et l'âge est non-significatif, ainsi, l'âge n'a pas d'impact sur la validation de la L3SE. Nous pouvons observer également une qualité particulière de la réussite des femmes.

Les procès verbaux des examens des dossiers du CUEEP nous permettent de connaître les résultats obtenus en L3SE de manière chiffrée. Nous avons classé ces résultats selon les critères des mentions au diplôme.

Graphique n°12 : classement des résultats obtenus selon le sexe, n=906. En pourcentage de chaque sexe dans le corpus.



On peut lire que 22 % des femmes du corpus initial ont obtenu entre [14, 16[de moyenne finale en L3SE, contre 14 % des hommes. 4 % des femmes obtiennent une moyenne les plaçant en mention très bien [16 et +] contre 2 % seulement des hommes. Au total, 69 % des femmes obtiennent une mention, contre 56 % des hommes. Les hommes valident moins souvent mais aussi avec une moins bonne qualité de résultats.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Nous avons montré les circonstances de la création du CUEEP, dans une période favorable à l'éclosion de projets innovants dans le champ de formation d'adultes portés par des personnalités aux valeurs convergentes dans la région Nord-Pas-de-Calais.

Les femmes n'occupaient pas, après la Seconde Guerre Mondiale, des postes permettant d'être actrices dans la création de la filière des sciences de l'éducation, du fait de leur faible accès aux études supérieures. Pour autant, elles ont toujours été très présentes dans les dispositifs de

formation de sciences de l'éducation comme le montraient déjà les données de Bernard Charlot et celles de Marie Duru-Bellat.

Le CUEEP a donc été créé à Lille en 1968 par un « triumvirat » masculin : André Lebrun, André Tabart et André Glorieux sous les bons auspices du recteur Guy Debeyre dans un modèle très particulier de gouvernance paritaire entre l'université, les syndicats et les représentants du patronat régional. La région emploie déjà beaucoup de femmes dans l'industrie et dès que les ACF du CUEEP se mettent en place en 1971 sous le modèle du CUCES de Nancy, elles y participent également pour se reconverter.

Les femmes ont une position particulière dans les sciences de l'éducation au CUEEP en L3SE comme le montrent nos données. Majoritaires dans le dispositif, elles restent, sous l'emprise des mécanismes genrés, d'une visibilité moindre. Leur discrète réussite en nombre et en qualité ne doit pas nous faire ignorer le contexte socio-historique de la période étudiée, tant au CUEEP qu'au niveau régional et national.

CHAPITRE DEUXIÈME :

LES ALPHA, DES FEMMES COMME LES AUTRES

L'analyse typologique de séquences, effectuée en master à partir des documents présents dans les dossiers archivés du CUEEP a mis en exergue un groupe de 207 femmes que nous nommons les Alpha. Les Alpha sont des femmes en formation d'adultes, mais elles sont surtout le groupe qui réussit le plus souvent et le mieux en L3SE de 2000 à 2012 en comparaison non seulement des autres classes typologiques féminines mais aussi des classes typologiques masculines, d'où leur dénomination.

Nous commencerons par rappeler les spécificités de la période étudiée quant à l'emploi des femmes, aux particularités de leur chômage et de leur accès en formation d'adultes. Nous entendrons ici le terme de travail ou emploi sous sa forme d'échange de force de travail contre un salaire.

Nous décrirons ensuite les femmes Alpha à partir de nos données pour mieux comprendre leurs particularités. dans le corpus global et au sein des femmes de L3SE. Enfin, le parcours des Alpha sera examiné.

I LES ANNÉES 2000-2012, UNE PÉRIODE FAVORABLE AUX FEMMES EN FORMATION D'ADULTES ?

1. Particularités de l'emploi « féminin ».

Si « les femmes ont toujours travaillé »⁴⁸³, leur visibilité dans les statistiques nationales est parfois rendue difficile par les méthodes employées au cours du temps comme l'expliquent Margaret Maruani et Monique Méron, car,

« reconnaître telle activité comme du travail professionnel ou au contraire la reléguer dans l'ombre de l'inactivité, c'est une décision politique, idéologique même au-delà de l'option statistique. Dire ou ne pas

483 SCHWEITZER, Sylvie. *Les femmes ont toujours travaillé : une histoire de leurs métiers, XIXe et XXe siècle.* Paris : Jacob, 2002.

dire le travail des femmes dans le fonctionnement de la société, c'est un choix lourd de sens et de conséquences »⁴⁸⁴.

Et pourtant, les données sur l'emploi sont sexuées depuis le premier recensement. En effet pour ces « championnes de l'ombre » que sont les femmes,

« le fait de déclarer ou non une activité rémunérée ou une profession, de nommer travail un labeur nécessaire à l'entretien du ménage, qu'il soit fait à domicile ou ailleurs, de distinguer la fonction sociale de travailler, d'avoir un emploi, un métier, des autres fonctions plus domestiques ou strictement familiales, c'est s'affirmer comme membre d'une société économique »⁴⁸⁵.

Au fil du XX^e siècle, le rapport à la famille et au travail rémunéré pour chaque individu·e s'est modifié.

Ce que nous apprennent tout d'abord Margaret Maruani et Monique Méron, c'est qu'il n'existe pas de décroissance du travail des femmes depuis 1901. Si l'on a pu croire à une baisse du travail des femmes, c'était sans tenir compte des modifications des règles statistiques utilisées : « ce n'est pas la population active féminine qui a diminué au cours de la première moitié du XX^e siècle, c'est l'appréhension statistique de l'activité agricole qui a changé »⁴⁸⁶ reléguant le travail des épouses d'agriculteurs dans l'inactivité. Une fois cette erreur corrigée on peut constater que

« la seconde moitié du XX^e siècle a connu une croissance sans précédent du travail et de l'emploi des femmes. Quelque soit l'indicateur retenu, il s'agit bien d'une lame de fond qui a démarré au temps des Trente Glorieuses et qui se poursuit encore aujourd'hui en pleine crise économique et financière »⁴⁸⁷.

En 50 ans, les femmes sont devenues 48 % de la population active alors qu'elles n'en étaient que 33 % en 1962⁴⁸⁸. Cette augmentation massive s'explique par la salarisation des femmes, leur montée en qualification et la continuité de leurs trajectoires professionnelles :

« l'évolution des taux d'activité selon le niveau de diplôme entre les années 1960 et 2008 montre bien que la croissance globale de l'activité des femmes est allée de pair avec l'augmentation constante et soutenue de leur scolarisation »⁴⁸⁹.

En premier lieu, la salarisation, des femmes leur a donné un statut par leur activité et non plus un statut dépendant de leur époux :

484 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte. 2012, p. 10.

485 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris : La découverte, 2012, p. 9.

486 Ibidem, p. 31.

487 Ibidem, p. 33.

488 Ibidem, p. 33.

489 Ibidem, p. 39.

« dans l'histoire de l'activité féminine, la nouveauté n'est donc pas tant le travail qui a existé, mais plutôt l'emploi salarié, c'est à dire une forme de travail institué et reconnue, autonome, clairement identifiable et extérieur à l'univers domestique »⁴⁹⁰.

Cette formalisation du travail a pour les femmes une implication plus forte que pour les hommes car elles ne peuvent disposer librement de leur salaire officiellement que depuis 1907, et travailler sans l'autorisation de leur mari que depuis 1965, tandis que les hommes n'ont jamais eu à demander leur bon vouloir pour travailler. Cette contractualisation est pour les femmes une forme de reconnaissance de leur travail rémunéré et de leur participation au système économique global, mais donne-t-elle aux femmes un statut équivalent aux hommes sur le marché du travail ?

Jusqu'en 1945, la seule distinction qui existe dans l'emploi est celle entre les indépendant·e·s et les salarié·e·s. La période de 1950 à 1970 est celle de la construction juridique de l'emploi type, c'est à dire celui à temps plein et à durée indéterminée chez le même employeur. La stabilité de l'emploi est un marqueur important durant cette partie des Trente Glorieuses⁴⁹¹. Le travail à temps partiel et à durée déterminée existe bien avant sa formalisation, dès les années 1930 comme adaptation aux fluctuations du marché, mais il est alors masculin. C'est en réaction à la limitation du travail hebdomadaire à 40 heures sous le Front Populaire que les emplois à temps partiels vont se multiplier et se féminiser. Ils ont un statut qui ne permet pas de devenir titulaire de son poste et autorise une révocation *sine die*. « c'est une forme de travail construite pour les femmes et qui déroge à la « norme » du travail à temps plein »⁴⁹². Le temps partiel se construit juridiquement autour des lois du :

- 19 juin 1970 qui autorise le temps partiel dans le secteur public dans des cas très restreints comme la maladie d'un enfant ou d'un·e conjoint·e ou quand l'état de santé est très dégradé ;
- 27 décembre 1973 qui élargit le temps partiel au secteur privé mais encore dans des cas restreints ;
- 23 décembre 1980 et du 28 janvier 1981 votées en urgence à la fin du mandat du président Giscard d'Estaing qui donnent un statut aux salariés à temps partiel et des incitations financières aux employeurs pour la création de ce type d'emploi.

490 Ibidem, p. 35.

491 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 77.

492 Ibidem, p. 108.

- L'ordonnance du 26 mars 1982 et le décret du 20 juillet 1982 dès le début de l'ère Mitterrand « iront dans le même sens en proposant des aides financières aux employeurs qui créent des postes à temps partiel »⁴⁹³ ;
- enfin, la loi quinquennale du 20 décembre 1993 permet l'annualisation du temps de travail pour une adaptation aux fluctuations du marché.

Toutes ces mesures favorisent le temps partiel à une époque de chômage massif, long et installé. Les discours sur une flexibilisation du travail font florès. Certains groupes féministes se félicitent même de cette possible congruence de la vie professionnelle et familiale car déjà à la fin des années 1960,

« les sociologues Alva Myrdal et Viola Klein, en tant qu'expertes de l'OCDE [...] préconisent, pour dépasser les interdits sociaux attachés au travail des femmes mariées, d'adapter leur aspiration professionnelle à la fonction maternelle en choisissant des carrières dites féminines ou des carrières en deux temps »⁴⁹⁴

dans une vision différentialiste et essentialiste. Le même débat existe en France. Des tensions existe sur ce point au sein du Comité du Travail Féminin (CTF) qui dès 1967 souligne tout de même de façon critique qu'il faut « éviter (...) de créer de nouveaux motifs de discrimination contre les femmes »⁴⁹⁵. Le CTF devra réviser sa position pour continuer sa lutte. Monique Pelletier, en 1978 ministre déléguée à la condition féminine et chargée de la famille déclare en présentant un texte de loi sur le travail à temps partiel :

« aujourd'hui, vous avez l'occasion d'améliorer la vie de beaucoup de familles, avec ce texte que je considère comme relevant de la politique familiale. Il met fin à certaines rigidités du travail, il propose des formules souples, il permet de mieux concilier vie professionnelle et vie familiale »⁴⁹⁶.

Car en effet, qui dit temps partiel, dit femme : l'enquête Emploi de 1970 comptabilisait 13 % des femmes et 2 % des hommes qui travaillent à temps partiel ; dans les années 2000, c'est une femme sur trois qui travaille à temps partiel pour seulement 5 % des travailleurs masculins. Les hommes à temps partiels sont des jeunes – apprentis ou intérim – qui entrent dans l'emploi, et des seniors qui le quittent. Les femmes sont à temps partiel à tout âge, ce qui contredit l'idée que le temps partiel serait un choix féminin d'aménagement de vie au moment de l'éducation des

493 Ibidem, p. 108.

494 FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Le féminisme des années 1970. Dans : *Nouvelle encyclopédie politique et historique des femmes*. Paris : Les Belles Lettres, 2010, p. 911.

495 Cité par REVILLARD, Anne. Quelle politique pour les mères en emploi? Le Comité du travail féminin et la conciliation travail-famille dans les années 1970. Dans : *La conciliation travail-famille, attention travaux!* Paris : L' Harmattan, 2009, p. 92.

496 Cité In SCHWEITZER, Sylvie. *Les femmes ont toujours travaillé: une histoire de leurs métiers, XIXe et XXe siècle*. Paris : Jacob, 2002, p. 118.

enfants. Le temps partiel est bien plus le choix par des femmes « du sous-emploi pour rester dans l'emploi »⁴⁹⁷.

Ainsi, si le taux d'activité des femmes se rapproche de celui des hommes, cela s'effectue au prix du sous-emploi des femmes⁴⁹⁸. Les emplois à temps partiel étant majoritairement des emplois peu ou pas qualifié, ils entraînent une paupérisation de ce que l'on nomme par un anglicisme pudique les « *working poor* », les travailleur·se·s pauvres. Nous savons cependant que ce sont les femmes qui travaillent le plus souvent à temps partiel dans ces postes peu ou pas qualifiés, donc il s'agit plutôt de travailleuses pauvres. Selon l'INSEE, le *working poor* « est une personne qui travaille et vit au sein d'un ménage pauvre car

« travailler est une situation individuelle tandis que la pauvreté s'apprécie sur la base de variables mesurées au niveau du ménage, la catégorie se trouve définie à l'intersection de deux unités statistiques, l'individu et le ménage »⁴⁹⁹.

Margaret Maruani et Monique Méron expliquent cette définition par la permanence de l'idée de « salaire d'appoint » féminin qui agit sur l'embauche de femmes dans les emplois à temps partiel peu ou pas qualifiés. Elles recensent en 2010 en France 1,6 millions de personnes en sous-emploi⁵⁰⁰ dont un million de femmes pour 500 000 hommes. Ainsi elles concluent que « le travail à temps partiel qui a émergé à partir des années 1970 s'est construit comme une forme d'emploi spécifiquement féminine »⁵⁰¹. En effet, entre 1975 et 2008, les deux tiers des emplois créés l'ont été à temps partiel ; pour les femmes, près de 70 % des emplois créés l'ont été à temps partiel. Il s'agit donc bien là d'une caractéristique spécifique du travail des femmes, mais qui n'a rien à voir avec le mythe de la conciliation de la vie familiale et professionnelle, et est plutôt une forte tendance structurelle qui ramène inlassablement le travail des femmes à un niveau secondaire. Christine Delphy explique que, tout comme au XIX^e siècle toutes les classes sociales masculines, même antagonistes s'entendaient sur la place des femmes,

« la flexibilité de l'emploi a été trouvée par un accord tacite entre le patronat et les travailleurs masculins : au lieu de réduire le temps de travail de tout le monde, ou d'introduire de la flexibilité dans tous les emplois, on met les femmes à temps partiel »⁵⁰².

497 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte, Paris : La Découverte, 2012, p. 113.

498 Ibidem, p. 116.

499 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1380802>

500 Le sous emploi est un emploi dont la durée est inférieure à la durée normale. En 2008 les personnes non immédiatement disponibles pour un temps plein disparaissent de ce comptage.

501 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La découverte, 2012, p. 120.

502 DELPHY, Christine. Genre et classe en Europe. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 301.

Ainsi, le travail rémunéré à temps partiel permet de justifier le mode de production patriarcale où les hommes s'approprient gratuitement le travail domestique des femmes⁵⁰³.

Comme nous l'avons montré précédemment, la percée des filles dans le système scolaire et universitaire dans les années 1970, dépassant en nombre et en réussite les hommes, a évincé le prétexte de leur sous-qualification sur le marché du travail. La montée en qualification des femmes est congruente avec la tertiarisation des emplois, créant des postes occupés par des femmes :

« de 1954 à 2008, la grande majorité des créations nettes d'emplois sont des emplois féminins : le nombre de ces emplois s'accroît de 38 % sur 54 ans. Les emplois occupés par des femmes ont presque doublé(+88%) tandis que ceux occupés par des hommes ont augmenté de 11 % »⁵⁰⁴.

Le taux d'activité des femmes de 25 à 50 ans passe de 50 % environ en 1946 à plus de 86 % en 2010. Les femmes travaillent donc hors de chez elles, presque toutes entre 25 et 50 ans en 2010 mais comme nous l'avons vu, avec une proportion forte d'emplois à temps partiel.

L'allongement des scolarités au cours du siècle, les nouvelles technologies et la tertiarisation des emplois amènent à l'élévation du niveau de qualification des emplois. Car « en 2008, au-dessus de 25 ans, un quart des hommes et des femmes (25%) ont un diplôme supérieur au baccalauréat »⁵⁰⁵. Cette course au diplôme signifie-t-elle que les femmes occupent à la fin du XX^e siècle et à l'aube du XXI^e siècle des postes qualifiés et décisionnaires ?

Le marché du travail est divisé en segments sexués : les hommes dans le secondaire majoritairement, les femmes dans le tertiaire⁵⁰⁶. Mais, dans le tertiaire, l'adéquation niveau de diplôme et qualification de l'emploi n'est pas très bonne : « dans les emplois de bureau, il y a mise en concurrence pour un même poste des niveaux de diplôme très différents » ce qui entraîne l'embauche de femmes sur-qualifiées et la mise à l'écart de celles dont le diplôme correspond au poste⁵⁰⁷. Ce flou structurel de définition des postes occupés par les femmes – déjà été évoqué plus haut – permet donc cette situation.

503 Ibidem, p. 299

504 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 35.

505 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 39.

506 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3^{ème}. Paris : La Découverte, 2008, p. 99.

507 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 99-100.

Françoise Battagliola explique que « en 1996, six catégories socio-professionnelles regroupent 60 % des femmes, toutes situées dans le secteur tertiaire »⁵⁰⁸.

« au XXI^e siècle, sur dix femmes qui travaillent, quatre le sont dans le commerce ou le transport et quatre dans l'administration, la santé, l'enseignement ou l'action sociale, une travaille dans l'industrie et l'agricultrice se fait bien rare »⁵⁰⁹.

Au XXI^e siècle, « la moitié des femmes qui travaillent exercent 28 professions de la nomenclature actuelle (sur 486 répertoriées) alors qu'il faut lister 75 métiers pour atteindre la moitié des effectifs des hommes qui ont un emploi »⁵¹⁰. Ceci est indéniablement lié au fourre-tout de la catégorie « employé » qui concerne massivement les femmes⁵¹¹. Les employé·e·s représentent en 2008 trois quarts des emplois et 5,6 millions de femmes soit plus des trois quarts de la catégorie « employé » :

« ce qui rassemble les différentes composantes de cette nébuleuse allant de l'employée de banque à la dactylo en passant par la caissière, la vendeuse ou la receveuse des postes, c'est qu'il s'agit pour l'essentiel de femmes faisant un travail désigné comme peu ou pas qualifié »⁵¹².

S'il existe des hommes « employés » ils n'occupent pas les mêmes postes que les femmes de la même catégorie. Ainsi il apparaît ici que la montée en qualification des femmes depuis le XX^e siècle ne modifie pas en profondeur la ségrégation sexuelle du marché du travail et les met même en concurrence forte.

Cependant,

« on passe en presque 50 ans (de 1962 à 2008) de 16 % à 38 % de femmes parmi les cadres et professions intellectuelles supérieures [1,6 millions de femmes sont dans la catégorie " cadres ou ayant professions intellectuelles supérieures "] et de 34 à 52 % de femmes dans les professions dites intermédiaires »⁵¹³.

La ségrégation sexuelle horizontale est donc d'autant plus forte que l'emploi est peu ou pas qualifié, et donc logiquement l'égalité femme-homme augmente avec le niveau de qualification. Cependant, les femmes, même dans les professions « supérieures » occupent des fonctions spécifiques – comme juge des familles dans la magistrature – faisant référence implicitement à leur « nature ».

508 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3^{ème}. Paris : La Découverte, 2008, p. 98.

509 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris : [s. n.], 2012, p. 125.

510 Ibidem, p. 134.

511 AMOSSÉ, Thomas. Professions au féminin : Représentation statistique, construction sociale. Travail, genre et sociétés [en ligne]. 2004, Vol. 11, n° 1, p. 31.

512 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris : La Découverte, 2012, p. 148.

513 Ibidem, p. 150.

À la ségrégation horizontale qui confine les femmes dans quelques professions, s'ajoute la ségrégation verticale, ou plafond de verre, qui limite leur avancement de carrière et ne leur permet que trop rarement d'accéder aux fonctions les plus élevées dans les hiérarchies.

« La métaphore du plafond de verre a émergé à la fin des années 1970 dans la littérature managériale étasunienne afin de rendre compte des barrières invisibles qui limitent l'accès des femmes à la hiérarchie supérieure de leurs organisations. Alors même que sont levées les barrières législatives [...] les femmes continuent d'avoir des carrières professionnelles moins favorables que celles de leur collègues hommes et ce, dans tous les domaines professionnels étudiés »⁵¹⁴.

Aujourd'hui, la métaphore est critiquée car elle représente une situation stagnante et sans issue, on préfère utiliser le terme de « handicaps cumulatifs » pour expliquer la situation des femmes dans les hiérarchies. En effet, il ne s'agit pas d'un effet soudain dans la carrière féminine mais plutôt d'une

« dynamique de construction des inégalités sexuées aux différents moments des carrières professionnelles : le recrutement, l'affectation dans les premiers emplois, les mobilités horizontales (fonctionnelles, géographiques,...) les statuts et les modes de rémunération »⁵¹⁵.

Ainsi les études récentes⁵¹⁶ se centrent sur les professions elles-mêmes et sur les

« processus sociaux informels, souvent invisibles qui se cumulent dans le temps pour limiter encore aujourd'hui les possibilités des femmes – des minorités ethniques ou des personnes socialement défavorisées – dans l'accès aux positions les plus élevées de la hiérarchie d'entreprises privées »⁵¹⁷.

Ces mécanismes sont la cooptation homophile, le modèle masculin de carrière – toujours disponible, mobile même à l'international – l'existence de réseaux de socialisation masculins. Ainsi, tandis que les hommes sont affectés dès le début de carrière à des postes « les plus proches du pouvoir et favorisant la reconnaissance de qualités managériales attendues » les femmes, elles,

« sont "naturellement" affectées à ces postes fonctionnels, ces genres mineurs traditionnellement plus "féminins" et moins porteurs pour progresser dans la hiérarchie socioprofessionnelle ou vivre de son métier »⁵¹⁸.

514 BUSCATTO, Marie. Sociologies du genre. Paris : A. Colin, 2014, p. 103.

515 Ibidem, p. 105.

516 BUSCATTO, Marie et MARRY, Catherine. « Le plafond de verre dans tous ses éclats ». La féminisation des professions supérieures au xxe siècle: Introduction. Sociologie du travail [en ligne]. 19 Mai 2009, Vol. 51, n° 2, p. 170-182.

517 BUSCATTO, Marie et MARRY, Catherine. « Le plafond de verre dans tous ses éclats ». La féminisation des professions supérieures au xxe siècle: Introduction. Sociologie du travail [en ligne]. 19 Mai 2009, Vol. 51, n° 2, p. 177.

518 Ibidem, p. 178.

Les réseaux socioprofessionnels font une belle part à l'entre-soi masculin et sont donc par le biais de la cooptation plus favorables aux hommes qu'aux femmes. On peut émettre l'hypothèse que la moindre présence des femmes dans les lieux de socialisation professionnelle est aussi due à la multiplicité de leurs contrats sociaux. De fait des handicaps se cumulent au long de la vie professionnelle des femmes, même cadres, pour aboutir au fameux plafond de verre :

« outre les opportunités plus grandes de parvenir au sommet managérial des titulaires d'un diplôme d'une grande école d'ingénieurs comme Polytechnique, plus souvent détenus par les hommes, le parcours de carrière type, dont les étapes sont liées à l'âge, pénalisent les femmes. En couple, elles sont souvent moins aisément mobiles du fait de la carrière de leur conjoint, en devenant mère, tout "retard" pris dans cette course d'obstacles peut devenir irréversible »⁵¹⁹.

Aux femmes célibataires, on reprochera leur « masculinité »⁵²⁰.

Ces constats peuvent-ils s'expliquer plutôt par une trajectoire spécifique des femmes, c'est à dire une trajectoire interrompue par la survenue d'enfants qui n'autoriserait pas une « carrière » ?

« Au-delà des constats sur les interruptions totales ou partielles du travail des femmes quand vient le temps des enfants, il s'agit d'une question très fondamentale : l'activité des femmes est-elle vraiment dépendante de leur vie familiale ? »⁵²¹.

Les travaux de Margaret Maruani et Monique Méron démontrent qu'après 1968, la discontinuité des taux d'activité féminine selon l'âge disparaît :

« En France donc, à la différence de ce qui s'est passée dans d'autres pays et contrairement à une idée largement répandue, la discontinuité de l'activité professionnelle des femmes ne constitue pas la norme traditionnelle. Dans l'histoire des femmes, elle apparaît comme une parenthèse – trois décennies tout juste. À partir de 1975, les courbes d'activité féminines comblent le creux : entre 25 et 49 ans, de plus en plus de femmes sont actives »⁵²².

Le travail des femmes se caractérise également par sa rémunération, la revendication est ancienne : au XX^e siècle, malgré la loi du 22 décembre 1972, la loi Roudy de 1983, la loi Génisson de 2001 et celle de 2006, « l'égalité professionnelle et salariale demeure un horizon lointain et incertain »⁵²³.

519 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 97.

520 BUSCATTO, Marie et MARRY, Catherine. « Le plafond de verre dans tous ses éclats ». La féminisation des professions supérieures au xxe siècle: Introduction. Sociologie du travail [en ligne]. 19 Mai 2009, Vol. 51, n° 2, p. 180.

521 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 46.

522 Ibidem, p. 59.

523 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 42.

Bernard Charlot et Madeleine Figeat expliquent fort bien comment le sous-salaire féminin – et celui des enfants – était utilisé au XIX^e siècle dans les manufactures pour dompter la main d'œuvre masculine⁵²⁴. Cependant, à cette époque, la sous-qualification des femmes justifiait leur moindre salaire, ce n'est plus possible aux XX^e et XXI^e siècles comme nous l'avons montré.

Sylvie Schweitzer montre que l'écart des salaires selon le sexe est une constante, même après 1950 et l'établissement du salaire plancher, SMIG puis SMIC en 1970. Le jeu de primes selon les individus fait persister l'écart sexué même dans la fonction publique où les salaires sont définis clairement. L'idée du salaire d'appoint perdure et avec elle l'idée que le salaire d'une femme ne sert qu'à des postes de dépenses superflues. En fait il n'en est rien :

« la répartition des budgets selon les différentes familles (avec un ou deux salaires) ne présente aucune différence structurelle, si ce n'est pour deux postes : quand les femmes sont actives, on dépense moins en nourriture et plus en habillement »⁵²⁵.

En effet,

« l'histoire du salaire d'appoint n'est toujours pas achevée. Même lorsque la majorité des couples sont biactifs, même si madame gagne plus, la valeur attribuée au salaire de monsieur reste supérieure, quel que soit son montant »⁵²⁶

Depuis les années 2000, des groupes féministes manifestent en France à la date et l'heure où les femmes travaillent sans rémunération selon un calcul qui permet de connaître à quel moment leur travail devient gratuit puisque rémunéré moins qu'un homologue masculin. En 2020, il s'agissait du 4 novembre à 16 heures 16.

L'emploi des femmes en France, s'il est massif, est donc plus souvent à temps partiel, mais sans interruption, dans des catégories professionnelles particulières, quel que soit l'âge, avec des salaires moindres, et avec des handicaps cumulatifs qui limitent leur accès aux postes les plus élevés même quand elles sont cadres. Mais qu'en est-il des femmes sans emploi ?

524 CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985.

525 SCHWEITZER, Sylvie. *Les femmes ont toujours travaillé: une histoire de leurs métiers, XIX^e et XX^e siècle*. Paris : Jacob, 2002, p. 115.

526 SILVERA, Rachel et PERROT, Michelle. *Un quart en moins: des femmes se battent pour en finir avec les inégalités de salaires*. Paris : La Découverte, 2014, p. 68.

2. Particularités du chômage « féminin ».

« En 2002, plus d'un chômeur sur deux est une femme (52%) [...] en 2005, les femmes représentent 50,8 % des chômeurs et 46 % de la population active. Mais le sur-chômage féminin se maintient quel que soit le mode de calcul du chômage »⁵²⁷.

Si toutes choses étaient égales par ailleurs, le chômage féminin ne devrait pas avoir de particularités par rapport à celui des hommes. Nous allons montrer qu'il n'en est rien.

Margaret Maruani et Monique Méron⁵²⁸ montrent comment la définition du chômage est instable au cours du XX^e siècle en même temps qu'il était de plus en plus massif depuis les années 1970 et que s'installait un chômage de longue durée dès les années 1980. Longtemps, être « femme de » – médecin ou commerçant par exemple – excluait non seulement de l'emploi, puisque les fonctions d'accueil, de comptabilité, etc. n'étaient pas formalisées par un contrat de travail, mais aussi du chômage puisque ces femmes ne cherchaient pas d'emploi. La salarisation permet donc aux femmes de « bénéficier » du chômage mais sont-elles pour autant à égalité dans ce domaine avec les hommes ?

La notion de chômage oblige en fait à formaliser celle du travail tout au long du XIX^e siècle et à inventer le contrat de travail, « le chômage s'apparente alors à la suppression du travail »⁵²⁹. En effet, il a fallu près d'un siècle, le XIX^e, pour se mettre à comptabiliser le chômage des individu·e·s et non plus prendre en compte la situation familiale⁵³⁰ tout comme les professions se sont vues définies petit à petit du point de vue elles aussi de l'individu·e avec les qualités et compétences requises. L'enquête industrielle de 1839 permet une avancée majeure dans le comptage des activités :

« Désormais, les agents du recensement disposeront d'imprimés où tous les individus composant le ménage devront être nominalelement recensés et les renseignements qui les concernent portés sur une ligne distincte »⁵³¹.

Cependant, le comptage des femmes n'est pas systématique et est différent selon les périodes :

527 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008, p. 99.

528 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012.

529 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 83.

530 TOPALOV, Christian. L'individu comme convention. Le cas des statistiques professionnelles du XIX^e siècle en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis. *Genèses*. 1998, Vol. 31, n° 1, p. 48-75.

531 Ibidem, p. 57

« En France, le relevé individuel de la profession concerne toute la population en 1851, mais il est limité aux seuls chefs de famille en 1856 et 1861, pour couvrir à nouveau l'ensemble de la population à partir de 1866 »⁵³².

Le corollaire du recensement des activités est le recensement des « inactifs ». Mais là encore, les conditions de recueil et la compréhension par les agents du recensement se heurtent à une « impossibilité de concevoir une équivalence entre l'homme et les autres membres du ménage »⁵³³. Il faudra, en France attendre l'extrême fin du XIX^e siècle, en 1896, pour qu'on abandonne le recensement industriel pour utiliser le recensement de la population pour connaître les activités des individu·e·s au sein de chaque famille.

Christian Topalov rend bien compte des hésitations entre conception familiariste et individualiste de la société française qui transparaissent dans les catégorisations statistiques utilisées tout au long du XIX^e siècle. Il met en avant que la distinction entre activité et inactivité met près d'un siècle à être définie clairement dans une société où le travail a d'abord été effectué à domicile puis à l'extérieur. Christian Topalov pointe également les questions de genre qui sont présentes dans les catégorisations et les différentes tentatives entre position familiariste *versus* individualiste. Cette posture est plus tardive en France qu'en Angleterre et aux États Unis. La posture statistique individualiste devient nécessaire par l'avancée du mode de production capitaliste des industries plus rapidement et globalement mis en place dans les pays anglo-saxons qu'en France. Cependant, la visibilité des femmes dans les statistiques du travail reste problématique jusqu'après la seconde guerre mondiale.

Cette individualisation des situations, qui engendre des définitions modernes du chômage,

« est le produit de l'élaboration théorique de réformateurs sociaux qui tentent de mettre en place des dispositifs d'interventions sur les plus "pauvres". Dans cette optique, ce sont les politiques sociales qui ont contribué à l'invention du chômage »⁵³⁴

car l'État lui, n'a aucun intérêt à rendre visible cette catégorie car sa mise en avant provoquerait débats et revendications. Dans les grands mouvements de charité du XIX^e siècle, pour aider les pauvres, il faut pouvoir les comptabiliser, les repérer afin de les soutenir. Ainsi, « c'est en 1896 qu'apparaît pour la première fois au plan national, la catégorie statistique de chômeur »⁵³⁵.

532 Ibidem, P. 58

533 Ibidem, p. 63

534 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris : La Découverte, 2012, p. 83.

535 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 84.

Dans un mouvement similaire, la crise des années 1930 oblige à catégoriser clairement l'emploi salarié et les chômeurs afin de sécuriser le premier et de soutenir les seconds.

En 1954, les bases des classifications statistiques modernes sont posées : l'activité se définit par le fait d'avoir un emploi rémunéré ou d'en rechercher un. Il y a alors 2,1 % des femmes actives au chômage pour 1,7 % des hommes⁵³⁶.

Les Enquêtes Emploi se mettent en place dans les années 1950. Cependant, leurs données ne seront sexuées qu'à partir de 1961 alors que les chiffres de l'emploi, le nombre de personnes selon leur sexe en activité ou non, le sont depuis 1901⁵³⁷.

L'instabilité du marché de l'emploi qui découle d'un chômage massif dès les années 1970 se concentre sur certaines catégories : « les cadres et les professions intermédiaires ont des emplois plus stables que les ouvriers et les employés ; certains secteurs (comme l'hôtellerie restauration, les activités récréatives ou associatives, les services personnels ou domestiques, etc.) sont plus instables que d'autres [...] Les femmes sont devenues plus précaires que les hommes dans le secteur privé »⁵³⁸. Les femmes, plus souvent en CDD que les hommes (14 % contre 11%) perdent donc plus souvent leur emploi. Comme nous l'avons vu, le temps partiel se développe aussi à partir des années 1970 et concerne majoritairement les femmes qui donc, de fait, cumulent plus souvent emplois en CDD et temps partiel.

En 1980, la France adopte la définition du chômage selon le Bureau International du Travail. Le problème de définition touche particulièrement les femmes pour lesquelles la frontière entre le chômage et l'inactivité est floue. Le placement dans la catégorie « chômeur » est un problème politique et on connaît toutes les polémiques sur cette classification. « Parmi les personnes involontairement privées d'emploi, qui recense-t-on dans la classe politiquement dangereuse des chômeurs, qui range-t-on dans la case plus neutre de l'inactivité ? [...] Car être chômeur, ce n'est pas seulement être privé involontairement d'emploi. Ce n'est pas uniquement être à la recherche d'un travail rémunéré. C'est être reconnu comme tel et légitimé dans cette quête. Les conditions d'indemnisation et d'inscription au chômage balisent, pour l'individu, les frontières de cette légitimité, mais les définitions statistiques précisent et décident comment compter, indépendamment de l'administration du chômage »⁵³⁹.

536 Ibidem, p. 89.

537 Ibidem, p. 90.

538 Ibidem, p. 78.

539 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. Paris : La Découverte, 2012, p. 92.

En effet, si les catégories statistiques du chômage se sont modifiées, celles du droit à l'allocation chômage aussi.

Ainsi être recensé·e comme chômeur·euse, cela ne signifie pas automatiquement être indemnisé·e ; et toutes les femmes sans emploi ne sont pas dans la catégorie « chômeur », nous approfondirons cet aspect plus avant. Ainsi,

« concernant les femmes, l'analyse du chômage oblige à introduire l'inactivité au cœur de la réflexion. Car on ne peut pas se contenter d'opposer l'emploi à son inverse le chômage, il y a bien un troisième terme, l'inactivité qui vient brouiller les cartes et autour duquel se déclinent toutes sortes de situations intermédiaires : chômage découragé ou révélé, sous-emploi, inactivité contrainte, etc. »⁵⁴⁰.

L'inactivité en tant que catégorie statistique n'est pas l'oisiveté, « l'activité mesurée n'est en effet pas celle de l'emploi du temps [...] c'est celle de la participation effective ou potentielle à l'économie nationale »⁵⁴¹, l'activité *versus* l'inactivité se mesure donc selon des critères économiques et se refuse à comptabiliser le temps et l'énergie dépensées aux charges domestiques et éducatives dans les familles. Christine Delphy comptabilise 3-4 millions de femmes sans aucun revenu, ce sont les femmes au foyer exploitées pour leur travaux domestiques gratuits, elles ne peuvent prétendre à aucun salaire, aucune allocation de chômage, aucune retraite, leurs droits aux soins par la Sécurité Sociale découlent de ceux de leur conjoint, comme pour des enfants⁵⁴². En effet, la définition du chômage les exclut.

« Les chômeurs au sens du BIT sont les personnes qui sont disponibles pour prendre un emploi dans les deux semaines, et qui ont effectué des démarches de recherche d'emploi au cours des quatre semaines précédentes, ou bien trouvé un emploi commençant dans moins de trois mois. En France métropolitaine, 2,9 millions de personnes sont ainsi comptabilisées comme chômeurs au sens du BIT en 2015. La même année, 22,4 millions de personnes sont considérées comme inactives au sens du BIT car elles ne sont ni en emploi ni au chômage»⁵⁴³.

Ces définitions ne peuvent décrire toutes les situations vis-à-vis de l'emploi et du chômage. Il existe « ce qu'on appelle un « halo » autour du chômage. Ce « halo » est calculé par l'INSEE, à partir de l'enquête Emploi »⁵⁴⁴.

540 Ibidem, p. 92.

541 Ibidem.

542 DELPHY, Christine. genre et classe en Europe. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 298.

543 TOPALOV, Christian. L'individu comme convention. Le cas des statistiques professionnelles du XIX^e siècle en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Genèses. 1998, Vol. 31, n° 1, p. 7.

544 <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1415>

« Ce halo compte 1,4 million de personnes en 2015 [en France] (contre 2,9 millions de chômeurs) [...] Par sa structure sociodémographique, le halo est proche du chômage, avec une différence : il est plus féminin.»⁵⁴⁵.

Ici encore les catégories statistiques sont insuffisantes pour rendre compte de la situation des femmes, dans un même halo nébuleux sont englobées des diversités importantes :

« Le halo est ainsi divisé en trois composantes :

- personnes inactives qui recherchent un emploi mais ne sont pas disponibles (composante 1),
- personnes inactives qui souhaitent un emploi et sont disponibles pour en prendre un mais n'en recherchent pas (composante 2),
- personnes inactives qui déclarent souhaiter travailler mais ne recherchent pas d'emploi et ne sont pas disponibles pour en prendre un (composante 3).

En France, ces trois composantes sont prises en compte dans la mesure du halo autour du chômage.»⁵⁴⁶.

Chacune de ces composantes du halo peut correspondre à la situation de femmes; celles de femmes sans solution de garde pour le ou les enfants, ou de femmes en sous emploi, celle de femmes découragées par le marché de l'emploi, celle de femmes découragées et sans solution de garde par exemple. En effet,

« les personnes du halo présentent des caractéristiques assez proches de celles des chômeurs. Parmi les personnes de 15 à 64 ans [dans la période dite d'activité donc], le halo est majoritairement composé de femmes (56 % en 2015). Comparativement à la population des chômeurs (46 %), les femmes sont donc surreprésentées dans le halo, comme dans l'inactivité hors halo (58 %) »⁵⁴⁷.

La spécificité du chômage féminin réside ici dans son invisibilité au moins partielle au niveau statistique. Les chiffres largement discutés et politiquement sensibles sont ceux du chômage, non pas ceux du halo du chômage où les femmes sont majoritaires. L'enquête de l'INSEE montre que si le halo a augmenté du fait de la crise de 2008, la part des hommes dans le halo restait minoritaire. Les chiffres sont revenus à la « normale » quelques années plus tard avec une large majorité de femmes dans ce halo. Précisons, car le fait est peu souligné, que faire partie du halo du chômage, c'est aussi ne pas « bénéficier » du statut de chômeur·se, c'est être hors de la

545 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2122738?sommaire=2122750>

546 INSEE. Le halo autour du chômage 2016, p. 26. Disponible à : <URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2122738?sommaire=2122750>>.

547 INSEE. Le halo autour du chômage. 2016, p. 10. Disponible à : <URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2122738?sommaire=2122750>>.

participation à l'activité économique nationale, même potentiellement, c'est être nulle part, invisible, et pour une bonne part sans aucun revenu personnel lié à l'activité précédente.

Notons que le droit à l'indemnisation du chômage est calculé selon la quotité et la durée du travail rémunéré. Les femmes, plus souvent en CDD et à temps partiel ouvrent donc plus difficilement et moins longtemps des droits pour des sommes plus faibles. Nous verrons plus avant comment la création de Pôle-Emploi par exemple, par la fusion de l'ANPE et des Assedics, a durci les conditions d'accès à ces indemnisations : elles ont baissé et ont été raccourcies. Cette question, pour triviale qu'elles puisse paraître, peut conditionner l'accès à la formation d'adulte des femmes en période de chômage.

3. Particularités de la formation des femmes adultes.

Le droit à la formation est un bien universel⁵⁴⁸, il n'est donc pas conditionné par l'appartenance à un sexe selon les textes. Pourtant, depuis toujours, nous l'avons montré, la formation d'adultes a créé des dispositifs pour le modèle masculin du travailleur ou du potentiel travailleur masculin. Dans l'après-guerre, la promotion sociale est construite par des hommes pour des hommes⁵⁴⁹. En 1968, Marguerite Thibert faisait déjà le constat de formations inadaptées aux femmes dans la Formation Professionnelle Accélérée (FPA), avec seulement 3,4 % de femmes dans ces dispositifs⁵⁵⁰. L'absence d'hébergement possible pour elles, les réticences à les intégrer dans des secteurs professionnels dits « masculins » sous prétexte qu'aucun employeur ne donnerait suite à leur candidature n'expliquent pas tout. L'organisation même de ces formations, le soir et le week-end les rendaient massivement inaccessibles aux femmes à une époque de politique nataliste du fait des charges domestiques qui leur incombaient. Depuis les années 1970, nous savons que la formation d'adultes « profite » plus aux hommes qu'aux femmes⁵⁵¹.

« 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

548 TANGUY, Lucie. De l'éducation à la formation : quelles réformes ? Education et sociétés. 2005, Vol. 16, n° 2, p. 99.

549 LAOT, Françoise F. La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960. *Le Mouvement Social*. La Découverte, Septembre 2010, Vol. n° 232, n° 3, p. 29-45.

550 THIBERT, Marguerite. La formation professionnelle des femmes et ses problèmes. *Revue française de pédagogie* [en ligne]. Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1968, Vol. 4, n° 1, p. 29.

551 FRITSCH, Philippe. *L'éducation des adultes*. Paris : Édition Mouton 1971.

régulièrement et ponctuellement le point sur ces chiffres qui continuent à prouver les inégalités entre femmes et hommes face à la formation »⁵⁵².

Dans la recension, des freins des femmes vis-à-vis de la formation sont relevés :

« le coût de la formation, les responsabilités familiales et les problèmes de garde des enfants, le manque de soutien des employeurs reviennent inexorablement [...] 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 »⁵⁵³.

En effet, comme l'explique Christine Delphy, égalité et équité ne sont pas synonymes. En effet « hommes et femmes accèdent dans les mêmes proportions à la formation continue. Leur taux d'accès sont de 45 % pour les premiers et de 43 % pour les secondes »⁵⁵⁴, mais des inégalités d'accès persistent derrière cette moyenne : 57 % des femmes cadres se sont formées contre 62 % de leurs homologues masculins, « et la tendance s'accroît chez les moins qualifiés : huit points séparent les taux d'accès des hommes et des femmes employés et jusqu'à neuf points les hommes et femmes ouvriers »⁵⁵⁵. La concentration des femmes dans l'emploi à temps partiel, se conjuguant avec une faible qualification réduit fortement l'accès à la formation, « les salariés à temps partiels se forment moins que ceux à temps complet (37 % contre 45%) »⁵⁵⁶.

Les inégalités existent aussi dans la certification des formations :

« la différence est plus marquée pour les formations qui visent un diplôme ou une qualification reconnue puisque les hommes déclarent cet objectif pour 21 % des formations qu'ils suivent contre 13 % en ce qui concerne les femmes »⁵⁵⁷.

On peut raisonnablement penser que cet état de fait découle en partie des descriptions plus précises des emplois occupés par les hommes –et donc des diplômes, pré-requis, qualifications et titres nécessaires – que ceux occupés par les femmes⁵⁵⁸.

Enfin, l'âge est discriminant : « la participation à la formation diminue à mesure que les salariés vieillissent. L'âge ne fait toutefois qu'aggraver les inégalités d'accès entre catégories socio-professionnelles »⁵⁵⁹.

552 OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*. 2010, Vol. 22, n° 1, p. 28.

553 Ibidem.

554 MARION-VERNAUX, Isabelle et SIGOT, Jean-Claude. *Quand la formation continue. repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Ouvrages : Céreq, 2009, p. 56.

555 Ibidem.

556 Ibidem.

557 Ibidem, p. 58.

558 AMOSSÉ, Thomas. Professions au féminin: Représentation statistique, construction sociale. *Travail, genre et sociétés*. 2004, Vol. 11, n° 1, p. 31.

559 MARION-VERNAUX, Isabelle et SIGOT, Jean-Claude. *Quand la formation continue. repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Ouvrages : Céreq, 2009, p. 54.

Ainsi, une femme employée de plus de quarante ans à temps partiel a peu de chance d'accéder à la formation et encore moins à une formation qualifiante via son entreprise alors que dans le rapport de la Commission des communautés européennes il est stipulé que :

« 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»⁵⁶⁰,

la mixité des formations est loin d'avoir résolu les problèmes d'inégalités entre femmes et hommes dans la formation d'adultes. Car en effet le modèle persistant est celui de l'actif masculin qui se forme, comme le note Edmée Ollagnier :

« 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. »⁵⁶¹.

Elle poursuit en expliquant que

« les modèles de développement de carrière traditionnels restent inadéquats pour des femmes qui progressent surtout en fonction de leurs relations aux autres. 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.»⁵⁶².

Ainsi en est-il du modèle de l'« organisation apprenante » qui se présentant comme émancipateur place en fait les femmes en position de dépendance hiérarchique et d'exploitation plus grande⁵⁶³.

Une autre étude du Céreq démontre que « parmi les formations suivies, celles des femmes ont nécessité une réorganisation dans un cas sur cinq et celle des hommes dans un cas sur 10 »⁵⁶⁴. Tandis que les femmes réaménagent leur temps de ménage et de garde des enfants, les hommes réorganisent leur temps de loisirs⁵⁶⁵, l'enjeu de réorganisation est très différent.

Au cœur des inégalités d'accès à la formation se placent donc la division sexuelle des tâches domestiques et l'exploitation gratuite des femmes à travers celles-ci. Comme l'a montré

560 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., p. 9 cité par OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. *Savoirs* 2010, Vol. 22, n° 1, p. 29

561 OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. *Savoirs* [en ligne]. 2010, Vol. 22, n° 1, p. 36.

562 Ibidem, p. 37.

563 Ibidem.

564 FOURNIER, Christine et SIGOT, François. concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *Bref*. Mars 2009, n° 262, p. 1.

565 MARION-VERNAUX, Isabelle et SIGOT, Jean-Claude. *Quand la formation continue. repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Ouvrages: Céreq, 2009, p. 72.

Françoise Laot, les hommes peuvent poursuivre une formation qualifiante très longue par le soutien organisationnel indéfectible de leur conjointe⁵⁶⁶, l'inverse semble plus rare. La réorganisation des postes « féminins » comme la garde des enfants engendre des coûts susceptibles de faire renoncer à la formation⁵⁶⁷. En effet la présence d'enfant(s) réduit l'accès à la formation d'adultes du fait du coût de la réorganisation des gardes :

« Les coûts engendrés marquent principalement les formations des femmes : parmi celles qui se réorganisent, 21 % des femmes sans enfants de moins de 18 ans déclarent avoir dû financer cette réorganisation (portant essentiellement sur les tâches ménagères). La proportion s'élève à 32 % en présence d'un enfant de moins de 6 ans. Les pères de familles qui se forment et se réorganisent, à âge d'enfants comparables, sont néanmoins encore 24% à déclarer de tels frais. Ces proportions ne sont pas négligeables. D'où, par extrapolation, l'éventuel renoncement à la formation auquel peut se sentir contrainte une partie des salariés. »⁵⁶⁸.

Ainsi la position de la formation dans le cycle de vie des femmes est cruciale :

« en tout état de cause, quel que soit le temps de travail, c'est entre 30 et 39 ans que les femmes salariées déclarent relativement plus souvent se réorganiser : elles sont 26 % dans ce cas dans cette tranche d'âge. Ainsi, le calendrier de la vie professionnelle reste favorable aux hommes : c'est au moment où la charge familiale, supportée massivement par les femmes, est la plus lourde, que se joue l'essentiel de la carrière, y compris en termes de formation »⁵⁶⁹.

Plus qu'une réorganisation potentielle c'est l'accès lui-même à la formation qui peut-être en jeu :

« hommes et femmes se distinguent lorsque l'on considère l'impact de la présence d'enfants au foyer. Si la présence d'enfants de moins de 6 ans s'avère sans effet sur la probabilité d'accès à la formation des hommes, elle s'accompagne d'une baisse de 30 % de la probabilité d'accès des femmes. Les mères de jeunes enfants sont, plus que les pères et plus que les autres femmes, contraintes par des emplois du temps, professionnel et domestique, qui limitent leur marge de manœuvre. »⁵⁷⁰.

C'est ce qui explique le moindre nombre de femmes en formation en période de « fécondité » qui correspond sur le modèle masculin à la période d'activité professionnelle. Nous pouvons dire que c'est parce que la carrière se construit sur un modèle masculin, que celui-ci est défavorable aux femmes, à leur formation tout au long de la vie.

La longueur de la formation détermine les modifications d'ordre organisationnel. Ainsi,

566 LAOT, Françoise. *Un film comme source pour l'histoire de la formation des adultes hommes... et femmes « Retour à l'école ? »*, Nancy, 1966. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2014.

567 FOURNIER, Christine et SIGOT, François. Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *Bref.* Mars 2009, n° 262.

568 Ibidem, p. 3.

569 Ibidem, p. 2.

570 Ibidem p. 4

« il est plus souvent impératif de se réorganiser dans le cas de formations lourdes. Les formations visant un changement d'emploi, 5% de l'ensemble, ont une durée médiane qui atteint 140 heures et exigent souvent un travail personnel réalisé en dehors des heures de formation. En conséquence, elles nécessitent une réorganisation dans un tiers des cas. En revanche, les formations visant « à être plus à l'aise et/ou plus efficace dans son travail », dix fois moins longues, s'accompagnent d'une réorganisation dans 16 % des cas seulement »⁵⁷¹.

Quid de la licence 3 sciences de l'éducation qui s'étale sur une année universitaire ?

« Pour l'accès à la formation universitaire, le rôle du conjoint est là aussi souvent déterminant. Une étude nord-américaine 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. »⁵⁷².

Il est important de vérifier si ce fait existe dans notre population.

Les chiffres précédents font état largement de la formation des salariées, mais qu'en est-il de la formation des chômeuses ?

En France, 10 % des chômeur·euse·s effectuent une formation⁵⁷³. Depuis 2001, l'inscription au chômage inclut l'adhésion au PAP, Plan Accompagnement Personnalisé, mis en place pour éviter le chômage de longue durée. Dans ce dispositif un premier entretien se déroule au moment de l'inscription, un deuxième, appelé PAP02 est organisé si, après six mois de recherche, la personne est toujours sans emploi. Lors de cet entretien le diagnostic concernant l'employabilité de la personne est remis à plat et à cette occasion « fin 2002, la possibilité de suivre une formation est évoquée pour près de la moitié des chômeurs reçus en PAP02 »⁵⁷⁴, en fait pour 44 % d'entre eux. On considère donc que pour ces seuls 44 % la formation peut permettre d'accéder à l'emploi. Un problème de taille demeure dans ce système :

« Toutefois, une formation n'est prescrite qu'à 16% des chômeurs à l'issue de l'entretien, soit à peine à plus d'un tiers de ceux pour lesquels la formation a été évoquée. Six mois plus tard, ce ne sont plus que 7 % des demandeurs d'emploi qui sont effectivement entrés en formation »⁵⁷⁵.

571 FOURNIER, Christine et SIGOT, François. concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *Bref*. Mars 2009, n° 262, p. 3.

572 OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*. 2010, Vol. 22, n° 1, p. 40.

573 FERRACCI, Marc. Inégalités d'accès et inefficacité : à quand une réforme de la formation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie* [en ligne]. 2013, Vol. 13, n° 1, p. 232.

574 FLEURET, Aurore. *L'orientation des chômeurs vers la formation de 2002 à 2004*. Rapport n°29.2. DARES, juillet 2006, p. 1.

575 *Ibidem*, p.2

C'est-à-dire que parmi les chômeurs·se·s ayant obtenu une prescription de formation après six mois de chômage, 7 % seulement sont effectivement en formation, et cela après déjà un an de chômage. Ce taux est expliqué par l'auteurice de l'étude de la DARES par le fait d'avoir éventuellement trouvé un emploi entre deux, mais surtout par le découragement face au délai d'attente pour entrer en formation – les entrées étant à dates fixes – et aux démarches nécessaires. Elle évoque ainsi la difficulté pour les moins qualifié·e·s d'effectuer ces démarches, car en effet, la formation n'est que prescrite par le conseiller lors de l'entretien c'est-à-dire autorisée potentiellement, il revient à la personne au chômage de faire le lien entre l'administration du chômage et l'organisme de formation par de multiples allers-et-retours, tests et entretiens avant d'accéder enfin à la formation. La prescription n'est pas un sésame.

Selon cette enquête, les femmes au chômage ont le même taux d'accès à la formation (7 % concrétisé au final) que les hommes mais

« le processus qui y conduit est pourtant légèrement différent. Les formations sont évoquées un peu moins souvent dans les entretiens PAP02 des femmes (42 % des entretiens, contre 45 % pour les hommes) et les prescriptions de formation sont moins fréquentes à l'issue de l'entretien (33 % des discussions aboutissent à une prescription, contre 40 % pour les hommes). En revanche, les femmes sont plus nombreuses à concrétiser leur formation lorsque la décision a été prise : 49 % des décisions aboutissent pour les femmes, contre 38% pour les hommes »⁵⁷⁶.

Pourquoi les femmes au chômage sont-elles moins orientées vers la formation, pas même pour dynamiser leur recherche d'emploi? L'enquête ne le dit pas. Nous pouvons soupçonner des biais de genre, voire plusieurs : les emplois visés par les femmes ne nécessitent pas de formation supplémentaire, leurs multiples contrats sociaux de genre ne facilitent pas la formation, leur travail apporte un « salaire d'appoint », etc.

En dehors de ces biais négatifs, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les femmes, comme nous l'avons vu plus haut, occupant des postes majoritairement dans le tertiaire, sont souvent surqualifiées par rapport à leur fonction réelle. Elles pourraient néanmoins augmenter leurs compétences, leur réseau, etc. Il y a sans doute finalement un aspect genré dans les résultats ici présentés. En effet,

« près des trois quarts des demandes de formation par les chômeurs ne débouchent pas sur une prescription à l'issue de l'entretien. Les demandes des femmes, des chômeurs de 45 ans et plus, des chômeurs non qualifiés et des chômeurs indemnisés sont un peu plus souvent refusées. Deux hypothèses peuvent expliquer l'importance des demandes refusées. D'une part, les conseillers ANPE peuvent juger que ces

576 FLEURET, Aurore. *L'orientation des chômeurs vers la formation de 2002 à 2004*. Rapport n°29.2. DARES, juillet 2006, p. 3.

demandes ne s'inscrivent pas dans un projet professionnel " réaliste ". D'autre part, il se peut que l'offre de formation correspondante n'existe pas à court terme »⁵⁷⁷.

Observons que ce sont les conseiller·e·s qui « jugent » seuls de ce qu'est un « projet réaliste ». Ces vocables contiennent toute la subjectivité que peut avoir un·e individu·e et démontrent bien qu'il y a là un biais de genre important. Cumuler le fait d'être une femme de plus de 45 ans non qualifiée – ce qui est différent de non-compétente – c'est s'assurer d'un refus d'entrée en formation pendant son chômage. Ici, Aurore Fleuret ne discute pas davantage ce constat malheureusement. Notons que ceci va à l'encontre d'une politique de lutte contre le chômage de longue durée pour laquelle a été instauré officiellement le PARE. En fait le système d'accès à la formation des chômeurs connaît les mêmes inégalités d'accès que celui des salariés, reléguant les moins qualifié·e·s, les plus âgé·e·s et les femmes. La création de Pôle-Emploi comme guichet unique a tendu davantage la situation des chômeur·euse·s vis-à-vis de la formation. On imagine alors que le parcours est semé d'embûches pour entrer en L3SE en période de chômage comme nous le verrons plus avant. Il nous faudra examiner cette hypothèse lors de l'analyse des entretiens biographiques.

Un dernier point sur les aspects spécifiques de la formation des femmes est celui de leur intégration dans un système pensé au masculin. Edmée Ollagnier met l'accent sur la nécessité d'instaurer des pédagogies féministes au sein de la formation d'adultes, tout comme on a introduit des pédagogies à tendance marxiste pour émanciper les ouvriers.⁵⁷⁸ La mixité dans les formations reproduit les inégalités d'accès à la parole, à l'initiative et aussi les positions de domination déjà connues. Elle énumère les études en francophonie et ailleurs qui montrent le bienfait de formations spécifiques non seulement en vue de l'émancipation des femmes mais aussi pour la prise de conscience de leurs potentiels propres.

Ainsi,

« 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 présentées 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" »⁵⁷⁹,

577 Ibidem, p.4

578 OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*. 2010, Vol. 22, n° 1, p. 9.

579 Hart, M ; 1992. Working and education for life. London. Courtledge. p. 9 cité par OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*. 2010, Vol. 22, n° 1, p. 19

notamment de critiques féministes ou plus largement de genre. Le modèle de carrière est masculin, celui d'un travailleur mobile, flexible, toujours disponible, se formant tout au long de la vie pour englober les compétences, les formations, dans le but de faire avancer sa carrière. Le modèle capitaliste masculin est de rigueur.

Edmée Ollagnier précise que

« 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 »⁵⁸⁰.

Il s'agit d'un ambitieux programme de déconstruction des stéréotypes de genre à intégrer dans toutes les formations offertes aux femmes dans le but d'une prise de conscience du système de domination dans lequel elle vivent.

La formation à l'intersection du travail et de l'éducation devait, nécessairement, être discutée du point de vue du travail des femmes et de leur situation en chômage pour comprendre leur accès, si différencié, à la formation d'adultes en France. Pour elles, il n'y a pas eu de période enchantée de la formation. Ceci nous amène désormais à comparer les données précédentes à celles de la population des femmes Alpha en L3SE au CUEEP de 2000 à 2012 pour en dresser les caractéristiques.

II PORTRAIT SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ALPHA

Nous allons saisir les particularités des femmes Alpha en L3SE au CUEEP dans l'hypothèse que leurs caractéristiques seraient spécifiquement différentes des femmes françaises en formation d'adultes, ce qui pourrait expliquer leur exceptionnelle réussite (91 % de validation en L3SE).

1. Nées pour l'enseignement supérieur ?

580 OLLAGNIER, Edmée. La question du genre en formation des adultes. Savoirs. 2010, Vol. 22, n° 1, p. 19.

Intéressons nous à la situation socio-économique des Alpha à travers leur situation familiale et leur âge dans un premier temps. La typologie de classes des séquences effectuée en master nous permet d'isoler et de comparer les résultats des Alpha avec ceux des autres classes typologiques féminines.

Tableau n°15 : situation conjugale selon la classe de séquence féminine, n=594.

N %L +	couple		célibataire		S/Ligne :
Sq-cl1	10	10 %	90	90 %	100 100%
Sq-cl2	7	9 %	69	91 %	76 100%
Sq-cl3	10	12 %	76	88 %	86 100%
Sq-cl4	15	39 %	23	61 %	38 100%
Sq-cl5	26	27 %	72	73 %	98 100%
Alpha	119	61 %	77	39 %	196 100%
S/Colonne	187	31 %	407	69 %	594 100%

Khi2 = 134,47 pour 5 d.d.l. s. à .0000

Le Khi2 au seuil de .0000 indique qu'il y a une chance sur 10 000 pour que les résultats soient dus au hasard. Ce seuil nous garantit de la pertinence du croisement des variables.

Ce croisement permet de constater que les femmes Alpha sont à 61 % de leur classe en couple, c'est le taux le plus élevé de femmes se déclarant en couple au moment de l'inscription parmi toutes les femmes permettant ce croisement, n=594. Elles sont surreprésentées à hauteur de 30 points dans la catégorie « couple ». Ce taux est très élevé par rapport à celui du corpus global qui est de 33 % de personnes se déclarant en couple.

La présence ou non d'un·e conjoint·e peut modifier les conditions économiques de vie pendant la L3SE. Un·e conjoint·e peut également soutenir l'engagement en formation en réorganisant le fonctionnement domestique du ménage, et/ou en encourageant le parcours des Alpha.

Le taux de « couple » peut s'expliquer par l'âge des Alpha qui étant en formation d'adultes ont un âge moyen d'entrée en L3SE plus élevé que les femmes en formation initiale. En effet, comme l'expliquait l'étude du recensement 2006, les adultes se déclarent moins souvent en couple depuis seulement les années 1990⁵⁸¹, les Alpha étant plus âgées que les autres femmes du corpus ont, elles, tendance à être plus souvent en couple.

La vie en couple avec enfant(s) représente pour les femmes qui travaillent une situation particulière, notamment lorsqu'elle est éclairée par les notions de charge mentale et de division sexuée des tâches. Dans le cas d'une formation universitaire qualifiante, cette particularité devra être explorée comme l'a fait Armelle Testenoire⁵⁸², pour considérer les négociations effectuées ou non dans le couple par rapport à l'entrée en formation.

Nous pouvons vérifier que l'âge des Alpha est globalement plus élevé que celui des autres femmes en L3SE.

Tableau n°16 : analyse de la variance de l'âge selon les différentes classes typologiques féminines, n=619.

Classe	Effectif	Moyenne	Écart-type
Sq-cl1	102	22.78	3.34
Sq-cl2	81	23.25	3.00
Sq-cl3	90	24.94	6.20
Sq-cl4	39	27.33	4.79
Sq-cl5	100	27.42	6.51
Alpha	207	37.57	7.68
Ensemble	619	29.14	8.65

$F(5, 613) = 127.87$ s. à $.0000$

Nous pouvons constater que les femmes Alpha ont l'âge moyen le plus élevé, soit 37,57 ans avec un écart-type de 7,68 ans, c'est-à-dire que les âges des Alpha se distribuent majoritairement entre 29,89 ans et 45,25 ans, soit au dessus de l'âge moyen de l'ensemble des femmes du corpus qui est à 29,14 ans.

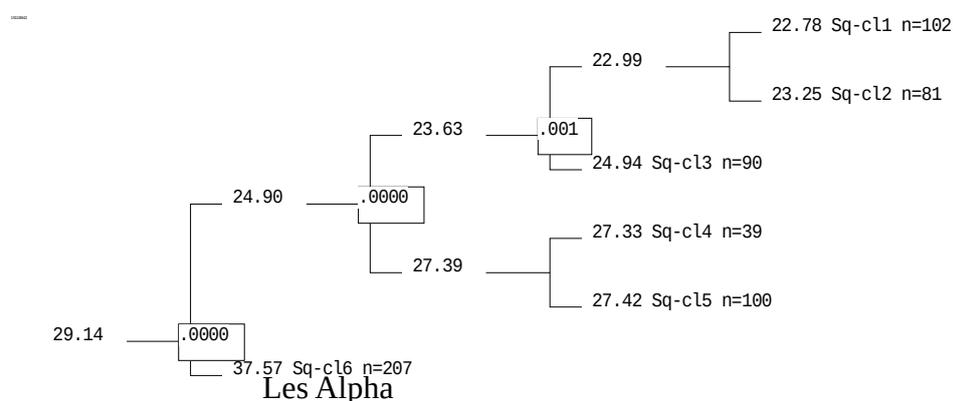
Cet âge plus élevé implique donc une expérience plus longue, éventuellement dans le champ professionnel. Il peut également impliquer une position différente dans le cycle de vie, c'est-à-

581 PRIOUX, France, MAZUI, Magali et BARBIERI, Magali. L'évolution démographique récente en France : les adultes vivent moins souvent en couple. Population-F. 2010, Vol. 65, n° 3, p. 421-474.

582 TESTENOIRE-OGER, Armelle et ABALLEA, François. Interaction conjugale et socialisation professionnelle. Lille : ANRT Université de Rouen Normandie.

dire peut-être avec la présence d'enfant(s), notamment du fait du taux de femmes Alpha en couple⁵⁸³. L'analyse de la variance de l'âge selon les classes typologiques féminines donne lieu au calcul du test statistique « T » de Student. Il répartit en arborescence des dichotomies différentielles de l'effectif jusqu'à épuisement des possibilités.

Graphique n°13 : représentation du T de Student pour la variance de l'âge selon les classes typologiques féminines.

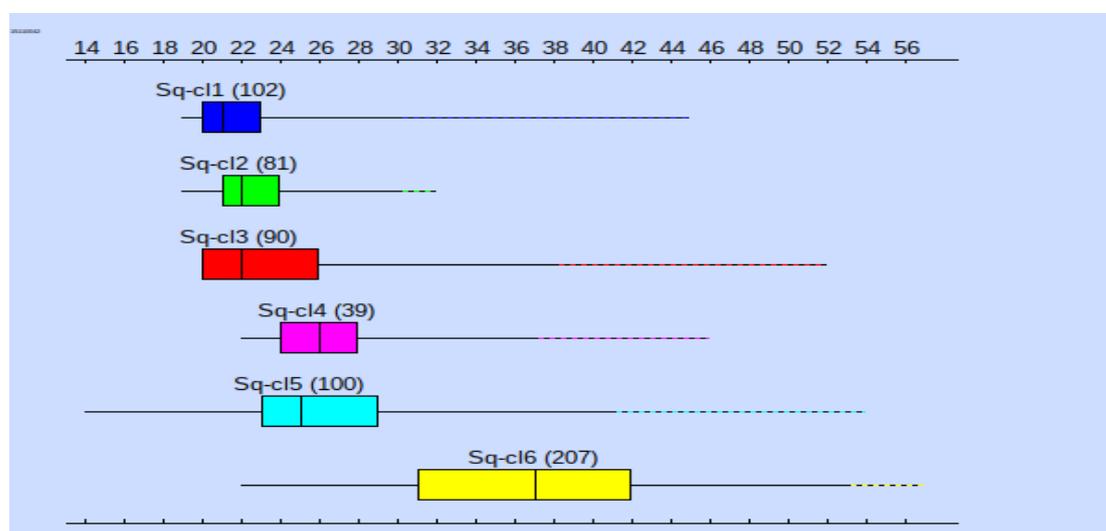


Ce test permet de constater que la classe 6, celle des Alpha se distingue dès la première dichotomie au seuil de .0000 du reste des femmes du corpus. Les Alpha se séparent donc nettement du reste des femmes du corpus par leur âge plus élevé.

La représentation graphique de la variance de l'âge selon les typologies de séquences féminines nous donne d'autres informations.

⁵⁸³ Nous n'avons aucune possibilité de connaître la « nature » du couple, hétérosexuel ou homosexuel, etc.. Étant donné l'âge des Alpha et leur position de naissance, nous émettons l'hypothèse à ce stade, que le couple déclaré est un couple hétérosexuel majoritairement.

Graphique n° 14 : représentation graphique de la variance de l'âge selon les classes typologiques féminines.



Il s'agit d'une représentation dite en « boîtes à moustaches » de l'anglais *box-and-whisker*. L'axe chiffré est celui des âges. Chaque « boîte » représente une classe typologique féminine. La classe 6, en bas en jaune, est celle des Alpha. Chaque boîte est scindée par une ligne verticale représentant l'âge médian de la classe typologique.

Nous pouvons constater que la classe des Alpha, en jaune, se démarque clairement des autres classes typologiques féminines en étant décalée vers des âges plus élevés. La médiane de la boîte à moustaches des Alpha se situe à 37 ans, c'est à dire que la moitié des Alpha a moins de 37 ans et l'autre moitié plus de 37 ans.

Nous observons que la distribution des âges des Alpha, représentée par les « moustaches », s'étale jusqu'au maximum enregistré, soit 57 ans. La classe typologique des Alpha est donc celle qui recense les femmes les plus âgées du corpus.

Le croisement entre les séquences typologiques féminines et l'année de naissance nous permet de préciser la période de vie professionnelle des femmes du corpus et notamment des Alpha.

Tableau n°17 : année de naissance moyenne selon les classes typologiques féminines, n=619.

	effectif	moyenne	écart-type
Sq-cl1	102	1981.82	5.09
Sq-cl2	81	1980.05	4.54
Sq-cl3	90	1978.62	6.62
Sq-cl4	39	1975.67	4.35
Sq-cl5	100	1975.45	6.41
Les Alpha	207	1965.89	7.84
Ensemble	619	1974.38	9.06

F(5, 613) = 118.60 s. à .0000

Cette analyse de variance permet de savoir quand sont nées en moyenne les femmes de chaque classe typologique. Les femmes Alpha sont donc nées en moyenne en 1965,89 ce qui en fait, toujours en moyenne, des femmes des Trente Glorieuses dans une période économique d'expansion avec une progression croissante des salaires et des pouvoirs d'achat. En opposition les femmes de la Seq-cl1, par exemple, nées en moyenne en 1981,82 n'ont connu que la crise économique et un chômage croissant.

L'année moyenne de naissance des Alpha – 1965,89 – les place au moment de leur 18 ans, donc en moyenne en 1983,89 après le rattrapage du taux de bacheliers *versus* celui des bacheliers⁵⁸⁴ et en pleine explosion des effectifs féminins vers l'enseignement supérieur ;

« l'essor de la scolarisation des filles est apparu comme un phénomène social majeur dès lors qu'elles ont dépassé les garçons dans l'obtention du baccalauréat [...] cela se produit au sein de la cohorte entrée en sixième en 1962 et se mouvement se poursuit dans les cohortes suivantes »⁵⁸⁵.

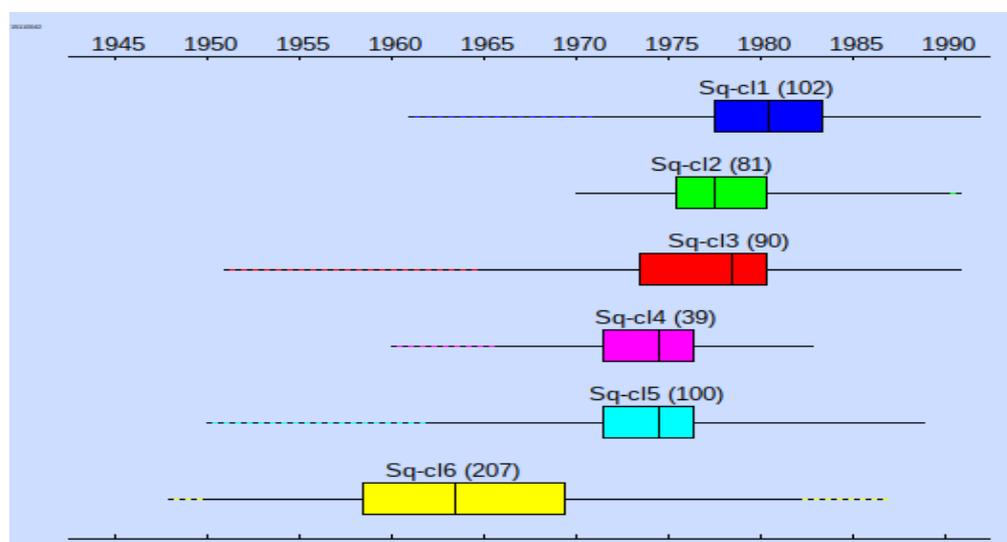
Cependant la séquence typique des Alpha ne montrait pas de diplôme du supérieur validé, en moyenne, il s'agit donc de femmes n'ayant pas suivi – toujours en moyenne – le mouvement global de montée féminine en diplomation. Il nous appartient donc de comprendre à travers les entretiens pourquoi et comment la validation du diplôme du supérieur ne s'est pas réalisée.

La représentation graphique de la variance nous montre d'autres éléments.

584 BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Seuil. 1992.

585 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008, p. 90.

Graphique n°15 : Représentation graphique de la variance de l'année de naissance selon les classes typologiques féminines.



L'axe horizontal est celui des années de naissance. La représentation graphique de la variance de l'année de naissance selon les classes typologiques féminines montre bien la particularité des femmes Alpha (en jaune) par rapport aux autres femmes du corpus : elles se positionnent nettement en amont des autres classes typologiques de femmes par rapport à l'axe du temps en années.

La médiane de la boîte à moustaches des Alpha indique que la moitié d'entre elles est née avant 1964. La boîte à moustaches situe les trois premiers quartiles de l'effectif des Alpha comme nées avant 1970. Il s'agit de replacer donc les Alpha dans une période spécifique pour la construction de leur scolarisation, leur orientation et pour leur expérience professionnelle. Il va de soi que comprendre l'orientation des Alpha, leur cursus dans la formation initiale et leur place dans le marché du travail, liés à une époque particulière permettra de mettre en évidence soit des changements au cours du temps, soit des invariants.

Ces données nous donnent à réfléchir sur les emplois occupés par les Alpha dans la période qui précède leur inscription en L3SE et à leur position dans une époque donnée du point de vue de l'emploi.

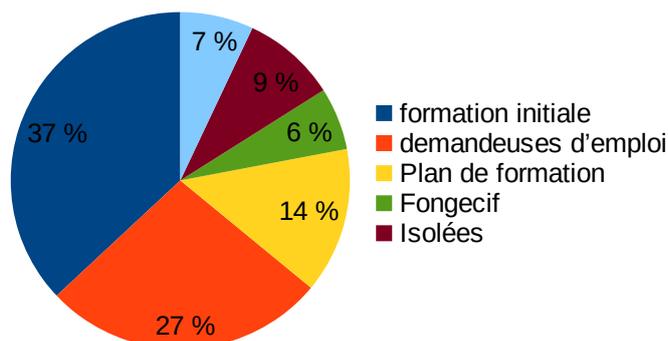
2. Nées pour travailler ?

La séquence typique des Alpha indique une longue période d'emploi stable avant la L3SE. Le dossier du CUEEP rend compte du statut à l'entrée en formation selon les modalités suivantes :

salarié·e, demandeur·se d'emploi, isolé·e⁵⁸⁶, Fongecif, Plan de formation ou salarié·e du public selon des critères relatifs au financement de la formation.

Observons le statut des Alpha à l'entrée en L3SE par rapport à celui de l'ensemble des femmes du corpus.

Graphique n° 16 : statut de l'ensemble des classes typologiques féminines, n=619.

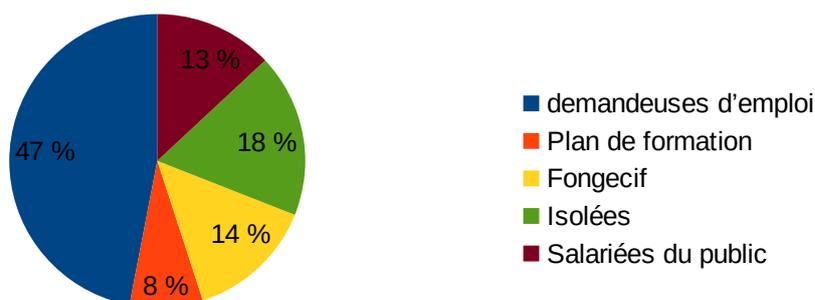


Dans l'ensemble des classes typologiques féminines, le statut le plus fréquent est celui des femmes en formation initiale à 37 %.

Les salariées (demandeuses d'emploi + plan de formation + Fongecif + isolées + salariées du public) représentent 36 % de la totalité des femmes.

Les actives (demandeuses d'emploi + salariées) sont 36 % de l'ensemble des femmes. Qu'en est-il pour les Alpha ?

Graphique n°17: statut à l'entrée en L3SE des Alpha, n=207.



⁵⁸⁶ « Isolé·e » est le statut de celles et ceux qui n'ont pu obtenir de financement et ne dépendent pas de l'ANPE-Pôle -Emploi. Ces personnes financent elles-mêmes leur formation en L3SE.

Ici, les femmes en formation initiale ont logiquement disparu puisque les Alpha sont des femmes en formation d'adultes. Les demandeuses d'emploi sont les plus nombreuses chez les Alpha, soit 47 %. Ces femmes accèdent donc à la L3SE, une formation universitaire qualifiante en période de chômage et non en période d'activité professionnelle. Ceci correspond à l'étude de l'INSEE⁵⁸⁷ sur la formation d'adultes qui indique que les formations les plus longues, comme la L3SE sur une année universitaire, s'effectuent plutôt pendant une période de chômage. Cependant nous avons exploré précédemment les difficultés pour les femmes d'obtenir une formation, et de plus une formation longue, pendant le chômage. Les Alpha semblent ici faire exception et réussir à se former pendant l'inactivité professionnelle.

L'irruption du chômage après une longue période d'emploi devra être interrogée dans l'enquête par entretien, comment survient-il, est-il structurel ? Comment est-il vécu, et comment aboutit-il à la L3SE, au vu des difficultés d'obtention d'une formation qualifiante longue pour des femmes ? Ce chômage est-il lié à l'absence en moyenne de diplôme du supérieur ? C'est-à-dire que nous interrogerons la rupture du travail jusqu'à la formation d'adultes dans le contexte socio-économique particulier des années 2000 à 2012.

Les salariées représentent 53 % des Alpha et les actives 100 % d'entre elles. Les Alpha sont donc des femmes ayant eu une activité professionnelle, car comme l'explique entre autres Françoise Battagliola, l'activité professionnelle des femmes augmente sans cesse tandis que la population active masculine stagne⁵⁸⁸. Ici les Alpha ont suivi le mouvement de fond de la société française qui voit le salariat des femmes en hausse constante.

L'activité professionnelle fait donc partie du parcours de ces femmes en positif et en négatif. Leur accès à la formation d'adultes pour la L3SE doit donc être questionné : la L3SE est-elle un choix pour augmenter ses compétences ou une bifurcation professionnelle⁵⁸⁹, un choix longuement mûri, une frustration enfin comblée ? Existe-t-il un lien entre l'emploi occupé précédemment et la L3SE, et lequel ?

Nous constatons donc chez les Alpha, une distribution spécifique des statuts avec une majorité de femmes demandeuses d'emploi. Ce statut nous interroge sur les politiques d'accès à la formation continue en faveur des chômeur·se·s. Là aussi, cette orientation en formation est-elle une

587 INSEE. Le taux d'emploi des hommes et des femmes - Insee Première - 1462. Dans : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281064>. 2013.

588 BATTAGLIOLA, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3ème. Paris : La Découverte, 2008, p. 89.

589 DENAVE, Sophie. *Reconstruire sa vie professionnelle: sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : PUF, 2014.

continuité ou une rupture dans le parcours des Alpha et comment s'effectue-t-elle ? Nous tenterons de répondre à ces questions à partir du discours des Alpha.

Nous avons calculé la durée de l'expérience professionnelle à partir des documents du dossier papier du CUEEP : *curriculum vitae*, copie du dossier VAP, rubriques du dossier lui-même. De façon logique, les femmes Alpha ont une expérience professionnelle plus longue que les femmes en formation initiale, le tableau ci-dessous nous montre que c'est la classe de femmes qui a la durée moyenne d'expérience professionnelle la plus longue.

Tableau n° 18 : analyse de la variance de l'expérience professionnelle en années selon les classes typologiques féminines.

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Sq-cl1	61	1.18	2.12
Sq-cl2	49	0.73	1.51
Sq-cl3	44	2.00	2.17
Sq-cl4	31	3.71	2.78
Sq-cl5	72	3.83	5.24
Sqcl6=Alpha	184	12.39	7.26
Ensemble	441	6.50	7.36

$F(5, 435) = 79.09$ s. à $.0000$

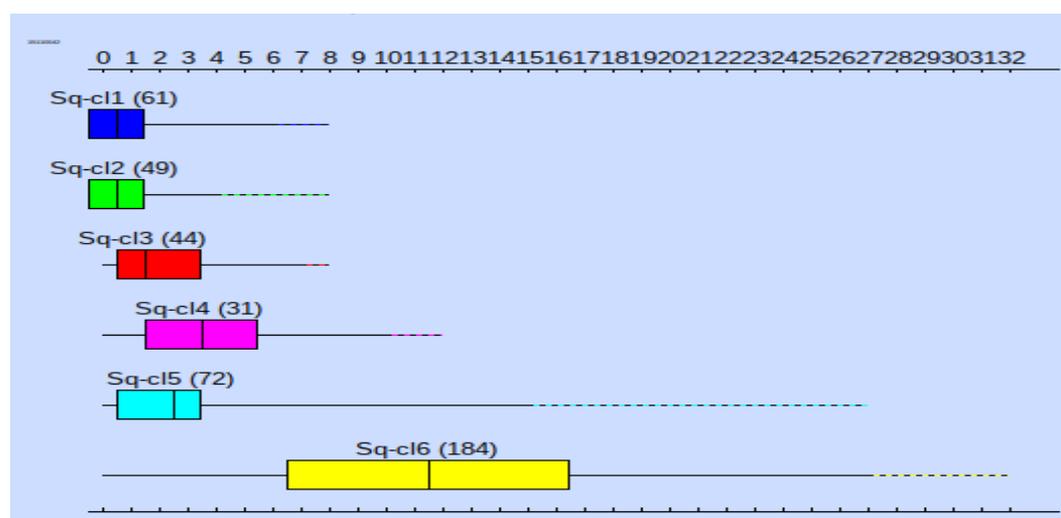
L'expérience professionnelle n'a pu être calculée que pour 184 des 207 femmes Alpha, ce qui signifie que pour vingt-trois femmes Alpha les données étaient absentes ou insuffisantes pour ce calcul. Ce peut-être le cas de femmes au foyer mais aussi de femmes pour lesquelles l'expérience professionnelle n'est pas un critère de financement, comme pour les « isolées » par exemple, elles ont donc pu ne pas fournir de justificatifs sur cet item.

Les Alpha ont une durée moyenne d'expérience professionnelle de 12,39 années avec un écart-type de 7,36 ans, ce qui signifie que la majorité de l'effectif des femmes Alpha a entre $12,39 - 7,23 = 5,16$ et $12,39 + 7,26 = 19,65$ années d'expérience professionnelle, soit un étalement large autour de la moyenne de la durée de travail.

Les Alpha ont l'expérience professionnelle la plus longue de toutes les classes typologiques féminines celle-ci oscillant de 1,18 à 33,83 années.

L'activité dans l'emploi des Alpha est donc beaucoup plus importante que celle de toutes les autres femmes du corpus. Leur âge plus élevé ne garantissait pas nécessairement une activité professionnelle plus longue. Ici nous pouvons constater que les femmes Alpha avec un âge moyen de 37,57 ans et une durée moyenne de l'expérience professionnelle de 12,39 ans ont eu logiquement pas ou peu d'interruption dans leur vie professionnelle.

Graphique n°18 : représentation graphique de la variance de l'expérience professionnelle selon les classes typologiques féminines.

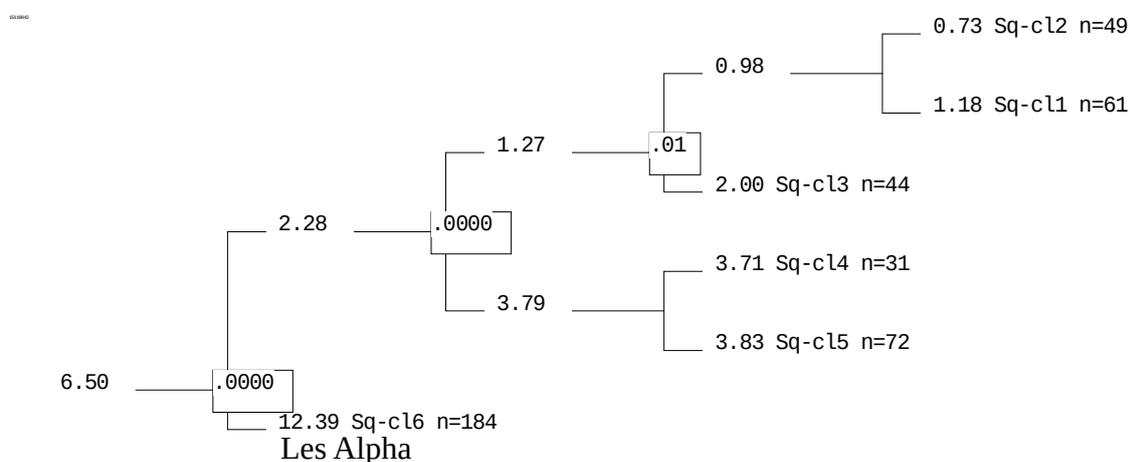


La représentation graphique fournie par le logiciel Hector, montre bien comment la classe 6, celle des Alpha, ici en jaune, se distingue nettement des autres du fait de l'expérience professionnelle. La médiane dans la boîte à moustache nous indique que la moitié des Alpha a moins de douze années d'activité et que l'autre moitié des Alpha possède plus de douze années d'expérience professionnelle.

Le dernier quartile de l'effectif des Alpha, symbolisé par la dernière moustache à droite, possède plus de 16 ans d'expérience professionnelle.

Nous montrerons comment cette expérience dans l'emploi permet aux Alpha au chômage l'ouverture de droits autorisant une formation qualifiante à l'université en L3SE et parfois une poursuite au-delà.

Graphique n° 19 : représentation graphique du T de Student pour la variance de l'expérience professionnelle selon les classes typologiques féminines, n=184



Le test Fischer montre que les femmes Alpha (Seq cl6) se distinguent clairement du reste des femmes du corpus global par la durée de leur expérience professionnelle. Cette expérience professionnelle est donc une caractéristique essentielle du groupe Alpha qui le distingue des autres femmes.

C'est cette durée de travail qui autorise l'entrée en L3SE par VAP conditionnée par des durées de travail particulières. Ces périodes longues d'emploi des Alpha apparaissent dans les séquences comme du travail « stable ». Nous avons qualifié le travail comme stable quand il relevait de CDI ou de CDD sans interruption importante de chômage (moins de trois mois), c'est-à-dire qu'il y a une continuité de revenus par le travail. La fin de cette période longue de travail devra être questionnée, ainsi que les processus faisant passer les Alpha de cette période d'activité professionnelle à la formation d'adultes en L3SE.

Si les femmes Alpha ont suivi le mouvement global d'augmentation de l'activité féminine en France, occupent-elles des emplois avant la L3SE spécifiques aux femmes françaises ?

3. Les Alpha, des travailleuses comme les autres.

Nous utilisons ici le terme « catégories sociales et professionnelles » CSP, qui catégorise les étudiant·e·s dans les données fournies par l'Université de Lille, bien que le terme actuel soit celui de PCS : « la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) : la

PCS sert à la codification du recensement et des enquêtes que l'Insee réalise auprès des ménages »⁵⁹⁰. Bien que le changement ait eu lieu en 1982⁵⁹¹ et soit utilisé au recensement de 2003, l'Université nous fournit des données d'une variable nommée CSP. La version de la codification en vigueur depuis 2003

« a permis de regrouper des professions dont la distinction était devenue obsolète, et d'en éclater d'autres afin de tenir compte de l'apparition de nouveaux métiers ou de nouvelles fonctions transversales aux différentes activités industrielles »⁵⁹².

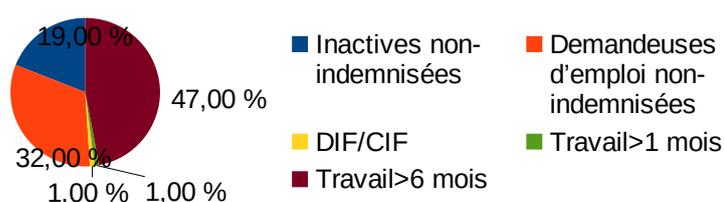
Nous allons donc utiliser le terme « CSP » comme l'Université de Lille.

La CSP permet de hiérarchiser les individu·e·s du fait de leur position sociale évaluée à partir du poste occupé et du capital d'études. L'Université de Lille fournit la CSP de l'étudiant·e, celle de la mère et celle du père. Ces données peuvent permettre de qualifier le milieu d'origine et celui de l'étudiant·e.

Nous avons déjà évoqué plus haut les problématiques de genre liées aux classifications des CSP. Ainsi la « CSP mère » est trop peu fournie par les étudiant·e·s pour être exploitable.

Nous avons créé la variable « situation salariale de l'étudiant·e » en compilant nos données avec celles de l'Université de Lille. Nous obtenons les données suivantes pour 193 Alpha sur 207.

Graphique n° 20 : situation des Alpha au regard de l'emploi, n=196



Sans surprise, les Alpha sont 47 % à occuper un emploi depuis plus de 6 mois dans leur dossier. Si les données de l'Université ne donnent pas la durée totale de la période travaillée, nous avons pu précédemment la calculer.

Les femmes non-indemnisées sont 49 % des Alpha (demandeuses d'emploi non indemnisées + «inactives » non indemnisées). Ainsi, presque la moitié des femmes du groupe Alpha n'a pas de

590 <https://www.insee.fr/fr/information/2406153>

591 <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1493>

592 Ibidem

revenu personnel lié à l'activité professionnelle antérieure. Cette donnée est importante au regard de l'engagement en formation : comment financent-elles donc les frais liés à la L3SE ?

Le pourcentage des femmes Alpha relevant de dispositifs de formation financés par l'entreprise est insignifiant, 1 % d'entre elles. Ce taux rejoint l'analyse des difficultés pour les femmes d'obtenir un financement d'une formation longue comme la L3SE par le biais de leur employeur. Il permet aussi de conforter l'idée que la L3SE ne s'effectue pas majoritairement pendant une période travaillée.

Nous pouvons ainsi penser que la longue période de travail stable des Alpha avant la L3SE n'a pas nécessité de formation aussi longue que la L3SE. De quel emploi s'agit-il ?

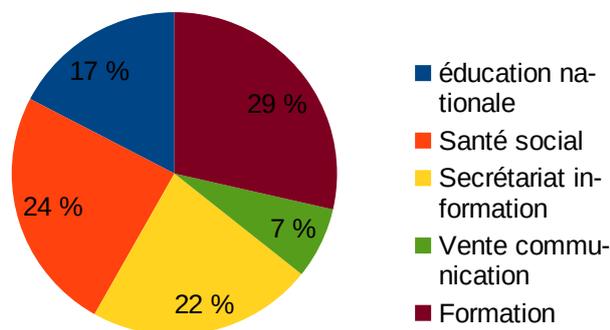
L'Université demande, dans l'inscription en ligne, de documenter la CSP de l'étudiant·e. Cependant dans le cas des Alpha, seules 39 d'entre elles – sur 207 – ont fourni une réponse à cet item. Cette faiblesse numérique ne permet pas d'analyse, mais met peut-être en exergue la difficulté pour ces femmes de se définir par la CSP du fait de leur opacité dans les métiers occupés par des femmes majoritairement.

Nous disposons cependant par le dossier papier du CUEEP de la variable « fonction actuelle » qui qualifie l'emploi occupé au moment de l'inscription. Nous avons regroupé pour plus de lisibilité les emplois mentionnés par grandes catégories comme celles de l'INSEE⁵⁹³ : éducation nationale, santé-social, secrétariat-information, vente-communication, et formation. Le simple énoncé de cette liste met en lumière le fait que la totalité des emplois se situe dans le secteur tertiaire, et souligne l'absence totale d'emplois dans le primaire et secondaire.

Le graphique suivant nous indique de quelles catégories d'emplois sont issues les Alpha.

593 Cf annexe

Graphique n°21 : répartition des femmes Alpha selon leur catégorie d'emploi, n=83.



Les Alpha sont donc à l'instar des femmes françaises des travailleuses du tertiaire, du *care*, des employées à des postes non décisionnaires.

Le tableau de concordance entre les classes typologiques des séquences féminines et la variable « fonction actuelle »⁵⁹⁴ indique que les Alpha sont surreprésentées à hauteur de 23 points dans le secteur « santé-social », et à hauteur de 35 points dans la rubrique « secrétariat ». C'est-à-dire, pour le dire simplement, qu'appartenir au groupe Alpha génère une très grande propension à être dans ces catégories professionnelles, celles – en dehors des enseignantes – des employées.

Nous avons exploré les données statistiques que nous possédons pour éclairer le profil sociologique des Alpha selon leur âge, leur mode de conjugalité, leur situation vis-à-vis de l'emploi. Nous en concluons que les Alpha sont un miroir de la situation des femmes françaises.

Nous allons tenter maintenant, à partir de notre corpus, d'éclairer le parcours des Alpha.

III LES PARCOURS DE FORMATION ALPHA

Dans le parcours des Alpha, existe-t-il des éléments d'explication de leur réussite en L3SE ? Nous n'avons que les trajectoires objectives, symbolisées par les séquences, créées à partir des documents du dossier papier du CUEEP pour en juger. La séquence typique des Alpha est BY16V. Elle signifie qu'en moyenne, après un baccalauréat (B), les femmes Alpha ont connu 16 années de travail « stable » (Y16) puis une validation des acquis (V) avant d'entrer en L3SE. Cette séquence typique n'indique pas de période de chômage avant la L3SE.

⁵⁹⁴ Disponible en annexe.

Si nous considérons que la formation des individu·e·s commence dès le premier âge, d'abord dans la famille, l'étude du parcours devrait couvrir toute l'existence. Malheureusement, les données du CUEEP même augmentées de celles de l'Université de Lille ne nous permettent pas statistiquement de balayer la totalité du parcours des Alpha. Nous rendons compte ici de ce qui nous est accessible statistiquement.

1. Ce que nous savons des parents des Alpha.

Nous avons déjà vu que la variable « CSP de la mère » était inexploitable.

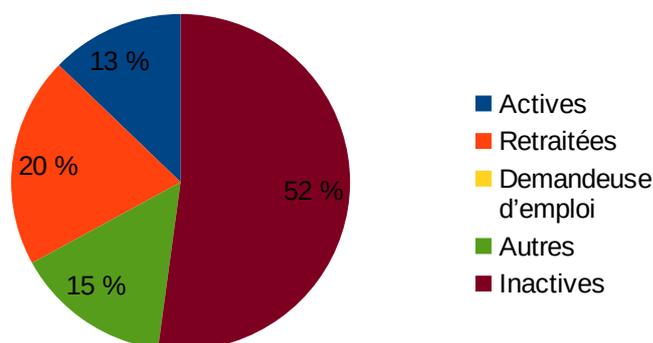
Le croisement entre les classes typologiques féminines et la CSP du père est statistiquement non-significatif, ce qui indique que la répartition des femmes de notre corpus dans les différentes classes typologiques ne dépend pas de la CSP du père. Les femmes Alpha ne semblent donc pas appartenir à un milieu d'origine particulier, largement déterminé comme nous l'avons vu plus haut par la CSP du père dans le ménage statistique.

L'Université de Lille produit les variables « situation salariale » pour le père et la mère (depuis 2005).

Ainsi, si la rubrique pour le père est remplie pour 195 Alpha sur 207, elle ne l'est pour la « situation salariale de la mère » que par 84 Alpha. La date de prise en compte des « mères » dans la situation de l'étudiant·e ne suffit pas à elle seule à expliquer ce décalage, il y a un effet de genre marqué comme nous l'avons déjà expliqué pour la « CSP mère ».

Comparons la situation salariale des deux parents des Alpha donc.

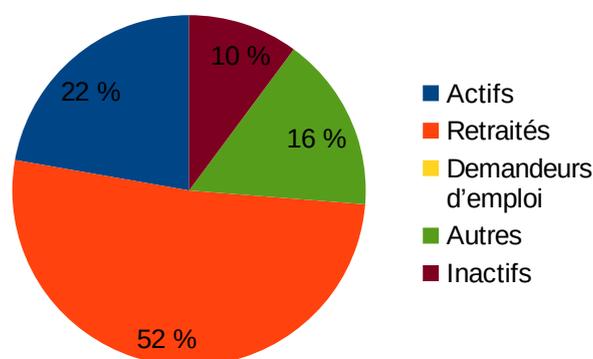
Graphique n° 22 : situation salariale des mères des Alpha, n=84.



Les mères sont au moment de l'inscription des Alpha en L3SE majoritairement inactives pour 52 % et retraitées pour 20% (nous avons déjà vu que l'Université de Lille différencie inactif·ve·s, retraité·e·s et demandeur·se·s d'emploi). Une femme inactive, mais non retraitée et non demandeuse d'emploi est en fait ce qu'on nomme une femme « au foyer » ou une personne en situation d'incapacité de travail. Malgré l'âge moyen des Alpha, 13 % d'entre elles ont une mère « active », c'est-à-dire, ici, qui occupe un emploi. Aucune mère d'Alpha n'est demandeuse d'emploi. Ces résultats montrent que les mères d'Alpha « inactives » au foyer ne sont pas inscrites comme demandeuses d'emploi. Rappelons encore une fois que les femmes « au foyer » n'ont aucun revenu personnel, elles ne sont que des « ayant droit » du conjoint.

Les données ne nous disent pas depuis combien de temps ces mères sont « au foyer », il nous importera de le savoir pour comprendre les parcours des Alpha.

Graphique n° 23 : situation salariale des pères des Alpha, n=195.



Les pères des Alpha sont majoritairement en retraite, pour 52 %, et actifs pour 22 %. Il existe 10 % de père d'Alpha « inactifs » (donc non retraités et non-demandeurs d'emploi), et 16 % dans

la catégorie « autre ». Les 10 % de pères « inactifs » sont-ils des hommes « au foyer » ou des personnes en incapacité de travail ?

La comparaison montre que les mères des Alpha sont beaucoup plus souvent « inactives » que les pères. Le modèle de famille des Alpha est-il celui d'un père « gagne-pain » avec une mère au « foyer » ? Dans quelle mesure ce modèle familial influence le parcours des Alpha ?

Les données statistiques ne nous donnent pas d'information sur le ou la conjoint·e des étudiant·e·s alors que l'inscription demande de se déclarer « célibataire » *versus* « en couple ».

Les données statistiques dont nous disposons ne nous donnent pas plus d'élément sur la famille d'origine.

Voyons ce que nous pouvons connaître de la formation par le biais des diplômes validés.

2. Une formation initiale genrée.

L'analyse de la spécialité de la formation d'origine montre, sans surprise, un effet de genre bien connu dans la totalité du corpus soit les 927 sujets femmes et hommes comme vu plus haut. Les femmes Alpha se répartissent comme suit selon une catégorisation des formations initiales empruntée à l'INSEE.

Graphique n°24 : répartition des Alpha selon leur spécialité de formation initiale.



Les femmes Alpha se retrouvent à 25 % dans les formations initiales « échange et gestion » et à 10 % dans « communication et information » soit des cursus de formation de secrétaires (bilingue, trilingue, de direction, etc.), comptables, vendeuses ; en fait des formations menant au grand secteur statistique des « employées ».

Les formations en « lettres et arts » et « SH et droit » (sciences humaines et droit) représentent à elles deux 17 % des cursus des femmes Alpha.

Le type de diplôme nous renseigne également comme le montre le tableau suivant.

Tableau n°19 : type de diplôme de formation initiale selon les classes typologiques féminines, n= 546.

N %L %C +	Sq-cl1	Sq-cl2	Sq-cl3	Sq-cl4	Sq-cl5	Les Alpha	S/LIGNE :
Pas de Diplôme du Supérieur				1 7% 3%	1 17% 1%	4 67% 3% 27%	6 100% 1%
Bac	1 1% 1%	4 6% 5%	4 6% 5%	9 13% 25%	10 14% 11%	42 60% 27%	70 100% 13%
BTS	89 40% 90%	2 1% 3%	3 1% 4%	6 3% 17%	72 33% 77%	48 22% 31%	220 100% 40%
DEUG		54 65% 70%	8 10% 9%	7 8% 19%	2 2% 2%	12 14% 8%	83 100% 15%
DEUST	1 3% 1% --	2 5% 3%	26 70% 31%	5 14% 14%	1 3% 1%	2 5% 1%	37 100% 7%
DUT+DU	4 6% 4% ---	2 3% 3% ---	35 55% 41%	5 8% 14%	5 8% 5%	13 20% 8%	64 100% 12%
Diplôme d'état	1 3% 1% --		6 18% 7%	2 6% 6%	2 6% 2% -	22 67% 14%	33 100% 6%
L3et+	3 9% 3%	13 39% 1 7%	3 9% 4%	1 3% 3%	---	13 39% 8%	33 100% 6%
S/COLONNE:	99 18% 100%	77 14% 100%	85 16% 100%	36 7% 100%	93 17% 100%	156 29% 100%	546 100% 100%

Avec 9 correction(s) de Yates, Khi2 = 586,12 pour 35 d.d.l. s. à .0000

Les femmes Alpha représentent 67 % des femmes du corpus à ne pas avoir de diplôme du supérieur mais ne sont, en effectif brut, que quatre sujettes à être dans cette situation (case bleue).

27 % des Alpha ont un baccalauréat comme dernier diplôme de formation initiale, elles représentent 60 % des femmes du corpus à avoir le baccalauréat comme dernier diplôme.

Les Alpha avec un diplôme de l'enseignement supérieur sont réparties à 27 % parmi celles avec un BTS et à 14 % parmi celles avec un diplôme d'état. Dans ces deux catégories elles sont sur représentées respectivement à hauteur de 21 et 28 points. Nous notons donc leur répartition prédominante dans des parcours courts et professionnalisants. En effet, si Marie Duru-Bellat⁵⁹⁵ notait déjà en 1990 des différenciation d'orientation selon le sexe, elle n'omettait pas d'y inclure les déterminants sociaux dans une intersectionnalité avant le terme. Ainsi, une fille d'agriculteurs, n'effectuera pas les mêmes choix d'orientation que celle issue de la bourgeoisie au sens sociologique. Étant donné que les variables concernant les catégories socioprofessionnelles des parents des Alpha sont, soit inexploitable, soit non significatives, il faudra, par des entretiens approfondis comprendre comment l'orientation scolaire a pu se jouer du genre et du milieu familial.

Les diplômes d'état répertoriés ici sont ceux d'éducatrices spécialisées en grande majorité et d'infirmières. Deux filières extrêmement féminisées.

Aucune Alpha ne possède de DEUG. Peut-on en déduire que l'enseignement général, un parcours plutôt long, est « boudé » par les Alpha contre des parcours plus « professionnalisants » ? S'agit-il d'une « sécurisation » de parcours avec une représentation d'accès plus facile et/ou plus rapide à un emploi ?

Parmi les Alpha seules treize femmes possèdent un diplôme équivalent ou supérieur à la L3. Cependant, nous pouvons nous interroger sur leur présence en L3SE : s'agit-il d'une réorientation professionnelle ?

Nous pouvons attribuer ces résultats à la diachronie du parcours de formation initiale des Alpha. En effet, si on considère leur entrée sur le marché du travail en moyenne dans les années 1980, on peut mieux comprendre pourquoi elles sont globalement moins diplômées que les autres femmes du corpus initial, notamment les plus jeunes (seq-cl1 et seq-cl2 par exemple). Leur entrée sur le marché du travail ne coïncide pas avec la montée, voire la course aux diplômes qui suivra :

595 DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quel rôles sociaux?* Paris : L' Harmattan, 1990.

« s'il existait un réel retard français dans les générations nées avant 1960, ceci n'est plus vrai aujourd'hui, et si on se limite au contexte européen, notre pays est l'un de ceux (avec les pays du Nord) où l'éducation s'est le plus développée »⁵⁹⁶.

Cependant, Marie Duru-Bellat explique bien que cette montée en qualification exigée par « l'économie de la connaissance » ne correspond en rien à une méritocratie : les inégalités sociales perdurent et l'augmentation du niveau de diplôme n'est pas suivi d'un parcours professionnel ni plus aisé ni plus rapide. Là où une caissière travaillait sans diplôme du supérieur, un bac+2 voire bac+3 est nécessaire pour l'obtention d'un poste toujours rémunéré au minimum. Il s'agit donc d'une surqualification organisée des emplois mettant en concurrence les demandeur·se·s et écartant les peu ou pas qualifié·e·s. C'est ce qui pourrait expliquer en partie l'entrée en formation diplômante en L3SE dans les années 2000 pour des femmes ayant déjà un passé professionnel.

Les femmes Alpha n'échappent donc pas à l'orientation genrée dans leur parcours de formation initiale et se dirigent en formation d'adultes dans une L3SE idoine. Nous pouvons donc constater que les Alpha ne diffèrent pas sur ce point de la majorité des femmes françaises pour le cursus de formation initiale, mais aussi que la formation continue emprunte les mêmes stéréotypes de genre. Il nous sera utile pour comprendre ce processus d'analyser comment s'effectue le choix de la L3SE à l'âge adulte.

3. Une absence de formation continue des Alpha avant la L3SE ?

La séquence typique des Alpha (BY16V, correspondant à un baccalauréat suivi de 16 années de travail stable puis une VAP) ne montre aucune formation d'adultes pendant la période de travail. Cela peut-être dû au principe même de la séquence qui n'autorise que la saisie d'un seul état par unité de temps. C'est-à-dire que nous avons dû choisir pour chaque année universitaire vécue, un seul état, ici le travail stable contre éventuellement une formation courte mentionnée dans le dossier de VAP par exemple. Le travail à partir des séquences représentatives de trajectoires objectives ne permet pas de superposer tout ce qui se passe dans la vie des sujets dans la même unité de temps et manque donc d'épaisseur.

596 DURU-BELLAT, Marie. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. : Le Seuil, janvier 2006, p. 66.

Les séquences sont des suites de lettres et de chiffres, donc en les listant, on peut, très simplement rechercher un état par la lettre qui le désigne. Ainsi en cherchant dans le corpus les 207 séquences, nous avons pu identifier des Alpha qui avait suivi un DUFA, avant de poursuivre immédiatement en L3SE. Rappelons que le DUFA n'est accessible qu'aux adultes en formation continue. Une poursuite du DUFA à la L3SE s'explique par la politique très incitative des enseignant·e·s du CUEEP à ce parcours, quand il est matériellement possible, pour passer d'un niveau bac+2 à un bac+3.

Pour les femmes Alpha demandeuses d'emploi la suite de parcours a pu être négociée avec Pôle-Emploi pour une montée en qualification rendue nécessaire par le marché de l'emploi et aussi par les financeurs de la formation d'adultes.

En 2008-2009, le DUFA passe de deux années à une année⁵⁹⁷. Il est accessible avec un niveau baccalauréat, une équivalence ou une VAP. La politique d'accès par VAP est étroitement liée aux valeurs du CUEEP et permet ainsi à des personnes sans qualification reconnue ou sans diplôme universitaire d'enclencher une reconnaissance de leurs compétences dans un parcours à l'université. La réduction de la durée du DUFA facilite une poursuite en L3SE pour les demandeuses d'emploi dans une conjoncture des années 2000 où la durée de la période de chômage indemnisé décroît.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons observer que les femmes Alpha se distinguent des autres femmes du corpus par leur âge, plus élevé en moyenne, mais surtout, par leur expérience professionnelle plus longue et avec peu d'interruption, sans doute du fait d'une période socio-économique d'entrée sur le marché du travail particulière. En effet, elles ont pu, dans un marché du travail favorable à cette époque, conserver un emploi « stable », sans qualification diplômante du supérieur en majorité, dans le mouvement massif de salarisation des femmes françaises. Elles occupent cependant des postes non décisionnaires, largement repérés dans des secteurs « féminins » de l'emploi et dans la catégorie des « employées ».

⁵⁹⁷ TIBERGHIEU-LECLERCQ, Véronique. *Éléments historiques. Département sciences de l'éducation et formation. CUEEP-Lille 1*. 2020. Non publié.

Nous avons montré que les Alpha se différencient des autres femmes françaises qui ont bénéficié d'une entrée massive dans l'enseignement supérieur. Elles parviennent donc en L3SE après la fin de cette période de travail long, en majorité au chômage, dans une période de leur cycle de vie particulière. Cependant nous ne pouvons comprendre sans les entretiens le passage de ce travail stable au chômage puis à la L3SE. Il nous faudra donc recueillir des données sur cette période particulière de leur vie pour saisir l'orientation vers une formation qualifiante universitaire, jamais envisagée auparavant pendant la période travaillée, et le pourquoi de l'absence de formation supérieure antérieure au chômage. Cette entrée par le chômage doit être questionnée pour comprendre le processus qui mène à la L3SE et les conditions matérielles de cet engagement en formation.

Les Alpha peuvent du fait de leur position dans le cycle de vie et du fait de leur statut majoritairement en couple, avoir des enfants encore au domicile parental ou jeunes adultes déjà indépendants. Il nous faudra comprendre comment s'organise la vie familiale, avant et pendant la L3SE, si elle fait l'objet de négociations, pour observer les facteurs de réussite en L3SE.

Nos données statistiques sur la famille d'origine des Alpha sont insuffisantes pour explorer leur situation sociale. Il nous faudra, par les entretiens, mieux saisir s'il existe des capitaux culturels dans la famille des Alpha sous forme des cursus des parents, de leurs pratiques culturelles, mais aussi des choix éducatifs effectués dans le parcours initial des Alpha, à travers leurs activités péri-scolaires, le choix des établissements, pour savoir si, conformément à nos hypothèses, un capital culturel « caché » existe, et si un rapport au savoir spécifique a pris forme au sein de la famille d'origine.

CHAPITRE TROISIÈME :

CONSTRUCTION DU GROUPE OMEGA ET MÉTHODES D'ANALYSE

Notre échantillon a d'abord été l'ensemble des étudiant·e·s du CUEEP en L3SE de 2000 à 2012, puis un groupe particulier de femmes en formation d'adultes dans cette population, les Alpha. Dans le corpus global, les femmes Alpha sont 207, il n'était pas réalisable de les interroger toutes en entretien. Nous avons donc créé un sous-corpus de femmes représentatives de ces 207 femmes, nous nommerons par commodité ce dernier groupe, les Omega. Nous avons utilisé les données connues sur les Alpha pour construire notre échantillon de vingt femmes Omega.

I LA CONSTRUCTION DU GROUPE DE FEMMES OMEGA

1. *Élaboration des critères.*

Il nous faut tout d'abord logiquement choisir des femmes inscrites tout au long de la période 2000 à 2012. Nous cherchons à savoir comment évolue ce groupe.

Concernant leur situation personnelle nous établissons les critères qui suivent.

L'âge moyen des Alpha doit nous servir de détecteur des candidates au groupe Omega, mais sans omettre, comme nous l'a appris Howard S. Becker, de travailler les marges de notre échantillon. Il s'agit donc de trouver des femmes plus âgées et certaines plus jeunes que la moyenne d'âge des Alpha au moment où elles s'inscrivent en L3SE. Cet âge évolue-t-il durant la période 2000-2012 ? Le moment du cycle de vie choisi pour intégrer la LSE est-il important?

De la même façon, si la majorité se déclare « en couple », il est intéressant de les comparer à des « célibataires » au moment de leur inscription en L3SE. Le modèle de ce couple est-il celui du duo cohabitant ? Peut-on envisager que le couple se forme plus tard pour les plus jeunes ? Le

couple est-il un frein, un catalyseur de réussite, ou est-ce plus complexe ? Comment l'autre membre du couple soutient l'engagement en formation de L3SE ?

Nous pouvons également envisager de caractériser ce « célibat ». Quel est l'âge et la situation de ces « célibataires » ? Se confond-il avec le fait d'être seule ?

La présence d'enfant est détectable, non pas dans les données statistiques mais dans les dossiers papiers du CUEEP, faisant mention d'arrêt pour « enfant malade » jeunes par exemple, ou pour des hospitalisations d'enfants mineurs. Notre groupe Omega doit donc prendre en compte des femmes avec et sans enfants, avec ou sans conjoint·e. Ces diverses situations familiales pourront nous éclairer sur la façon dont elles interagissent avec la réussite en L3SE. Là aussi nous devons envisager comment la présence d'enfants peut-être un frein ou un effet dynamisant sur la réussite en L3SE. Qu'est-ce qui se joue ici vis-à-vis des enfants ?

Nous pouvons, à ce stade émettre des hypothèses sur l'impact des différents rôles sociaux des Omega en relation avec leur niveau de réussite en L3SE. Nous éclairerons celles-ci au regard des concepts de charge mentale, de division sexuée des tâches domestiques, de domination masculine et de la notion de négociations au sein du couple⁵⁹⁸.

Le statut vis-à-vis de l'emploi est une autre distinction à utiliser pour construire le groupe Omega. Comme vu précédemment, les demandeuses d'emploi indemnisées, mais aussi non indemnisées et les femmes en emploi au moment de l'inscription en L3SE doivent faire partie du groupe Omega. Les « isolées » aussi. Leur orientation doit être mise en lumière pour en comprendre les mécanismes, du secteur professionnel d'origine à la L3SE, avec ou sans projet professionnel précis. Nous tenterons d'aborder la question délicate des moyens financiers dont dispose chaque femme pour savoir si ceux-ci ont un impact sur l'engagement dans la L3SE. Pouvons-nous, par exemple, considérer les familles monoparentales comme en difficultés, comme les décrivent nombre de statistiques, lorsque la mère est demandeuse d'emploi en L3SE, ou devons-nous éclairer ce cliché d'une autre façon ? Les familles monoparentales en L3SE ont-elles des spécificités ?

Les travailleuses doivent avoir une part dans le groupe Omega et nous devons voir apparaître des statuts à l'entrée en L3SE relevant des Plan de Formation (PF) et de Fongecif, deux dispositifs de

598 TESTENOIRE-OGER, Armelle et ABALLEA, François. *Interaction conjugale et socialisation professionnelle*. Lille : ANRT Université de Rouen Normandie

formation d'adultes dont les frais sont à la charge des employeurs. Dans ces cas l'orientation vers la L3SE devra être éclairée ainsi que la décision du mode de financement.

Le lieu de résidence au moment de la L3SE nous a semblé être un critère intéressant à explorer à la lumière du travail de Thérèse Levéné⁵⁹⁹ afin de ne pas tomber dans le biais d'un échantillon entièrement géographiquement proche du CUEEP. Nous éluciderons ce que la notion de « proximité » signifie pour les Omega, est-ce facilitant ou non ? La proximité a-t-elle une importance pour les femmes Omega ? Se conjugue-t-elle systématiquement au singulièrement ? Le CUEEP ayant été jusqu'en 2009 situé dans le centre de Lille, que signifie son déménagement vers le campus de Lille 1 à Villeneuve d'Ascq pour les femmes interrogées à partir de la rentrée 2010 ? Comment des femmes aux rôles sociaux multiples envisagent-elles et organisent-elles leur temps de trajet jusqu'au CUEEP ?

Enfin, le « niveau » de réussite en L3SE selon les mentions courantes nous permet de choisir un éventail de femmes. Nous choisirons donc des femmes avec les différentes mentions à l'obtention de la L3SE

2. L'entrée en matière réfléchie.

La combinaison des ces critères permet d'extraire un certain nombre de sujettes du corpus. Cependant, il nous a fallu vérifier manuellement dans les dossiers papiers la présence d'enfants et le lieu de résidence.

Nous avons extrait une première liste de 75 femmes sur toute la période 2000 à 2012. Sur ces dossiers, nous consultons les coordonnées postales et téléphoniques, parfois électroniques. Nous parions sur le fait que l'âge moyen de ces femmes les amène à ne pas avoir déménagé. Bien sûr certaines de ces 75 femmes ont changé de numéro de téléphone et d'adresse, nous restent donc une cinquantaine de femmes en lice.

599 LEVÉNÉ, Thérèse et DUBUS, Alain. *Expériences, parcours, contextes résidentiels et rapports à la formation des adultes peu qualifiés*. 2010. Disponible à l'adresse : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00529887/fr/>.

Nous décidons donc de les contacter, par téléphone, par courriel et par courrier postal.

Nous construisons ainsi notre groupe Omega au fur et à mesure des accords des sujettes. Si nous passons un accord avec déjà deux femmes ayant réussi la L3SE en 2007, il ne sera plus possible, *a priori*, d'introduire une nouvelle étudiante de cette année universitaire. Notre sélection ne sera donc pas immédiate, mais progressive au fur et à mesure des contacts pris.

Grand bien nous a pris, car les messages déposés ou les appels ont tout de suite donné lieu à des réponses dans la journée voire dans l'heure.

Comme nous l'avons déjà explicité, notre tentative d'entretien en présentiel avec Camille a été une déconvenue. Nous avons donc réfléchi à la façon d'éviter la répétition de cette situation.

C'est ce qui nous a fait opter pour des entretiens biographiques en plusieurs prises⁶⁰⁰ pour balayer l'enfance, la scolarité, le travail, l'arrivée en L3SE et la suite de parcours.

D'autre part, nous avons mené une réflexion éthique et épistémologique sur notre rapport à ces entretiens.

Si

« nous entendons par *biographie*, non le cours réel des existences dans leur déroulement factuel, mais l'ensemble des représentations selon lesquelles les individus se figurent leur vie et en construisent continûment la forme (les formes) et le sens (les sens), et par *biographisation* le processus incessant par lequel ils produisent pour eux-mêmes et pour les autres les manifestations mentales, mais aussi verbales, corporelles, comportementales de leur existence »⁶⁰¹,

c'est parce que nous nous attachons au sens que donnent les Omega à leur parcours de vie jusqu'à la L3SE. Notre intérêt se porte sur la compréhension des expériences des Omega de leur point de vue dans leur contexte socio-historique. Dans ce sens notre démarche de recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif bien au-delà de la simple utilisation d'entretiens biographiques comme outils méthodologiques.

En effet, les quatre pôles de notre travail, épistémologique, théorique, morphologique et technique se situent dans une posture compréhensive qui utilise une méthodologie mixte dans le respect de la coconstruction des entretiens avec les interviewées. Pour le dire simplement, il nous est apparu très vite dans notre travail que nous ne pouvions pas utiliser nos matériaux collectés,

600 LAHIRE, Bernard et DEBROUX, Josette. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan, 2005.

601 DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel. *L'Orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Mars 2007, n° 36/1, p. 5.

ni même commencer les entretiens biographiques sans avoir préalablement mené quelques réflexions. Si la manipulation de données personnelles dans le corpus statistique avait déjà tourné nos réflexions vers la protection de celles-ci de manière « technique », l'appréhension d'entretiens biographiques longs a engendré nombre de lectures et de précautions.

Si notre terrain de recherche ne se compare pas à ceux évoqués par Daniel Céfaï et Valérie Amiraux⁶⁰², il n'en reste pas moins que nous ne pouvions pas solliciter un discours biographique puis l'utiliser sans réfléchir à l'éthique à mettre en place et à notre posture pendant les entretiens et leur analyse du fait même de la présence de données personnelles, voire sensibles dans les discours. En effet comment obtenir un discours sur l'intime en restant dans une posture « objectivante » de chercheuse ? Car, en effet, comme l'explique Pierre Bourdieu, pour si peu naturel que ce soit l'entretien de recherche il n'en est pas moins une « situation sociale »⁶⁰³, la spécificité de celle-ci étant de produire de la connaissance. En tant que chercheuse nous devons donc maîtriser « les effets de la structure sociale dans lequel il s'accomplit », c'est-à-dire « faire un usage réflexif des acquis de la science sociale pour contrôler les effets de l'enquête elle-même »⁶⁰⁴. À cet effet, nous avons présenté notre travail de thèse auprès des Omega comme une recherche sur le parcours biographique d'étudiant·e·s en L3SE. Nous avons sciemment dissimulé l'orientation genrée de notre étude pour ne pas biaiser le discours des femmes interrogées. Cette attitude nous a été inspirée par la lecture de Daniel Céfaï⁶⁰⁵ et la tendance massive à « googler » les chercheur·se·s même apprenti·e·s. Ainsi, rien dans les contacts pris avant l'entretien ne permettait de savoir que notre échantillon n'était que féminin. Cependant cette précaution ne nous assure en rien qu'aucune Omega n'ait consulté le site des thèses françaises en cours. Nous avons juste cherché à minimiser l'impact de l'objet de recherche sur l'enquête elle-même et à éviter des discours orientés par celui-ci comme l'enseigne Pierre Bourdieu. Ainsi, aucune mention spécifique aux femmes n'est fait ni dans les messages ni dans les courriels ni courriers de contact pour la construction du groupe Omega. Nous utilisons le générique masculin « étudiants » à dessein. Le consentement éclairé, donné à signer en fin de protocole à chaque Omega est rédigé de la même façon.

Le temps consacré à chaque Omega lors de l'enregistrement des entretiens, l'immersion que nous avons faite dans leur discours nous permet d'avoir « une disponibilité totale à l'égard de

602 CEFAÏ, Daniel et AMIRAUX, Valérie. Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1. *Cultures & conflits* [en ligne]. Septembre 2002, n° 47.

603 BOURDIEU, Pierre. Comprendre. Dans : *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 904.

604 Ibidem, p. 904-905.

605 Ibidem, p. 906.

l'interrogée, la soumission à la singularité de son histoire particulière »⁶⁰⁶ et d'entrer ainsi dans le monde de leurs représentations.

Cependant, contrairement à Pierre Bourdieu, nous ne disposions que de nous-même et non pas d'un panel de collaborateur·rice·s pour neutraliser la violence symbolique du langage et de la position sociale. Nous avons pourtant un atout important, c'est notre passage personnel dans le dispositif de la L3SE au CUEEP et la connaissance des deux sites, à Lille St Michel et sur le campus de Lille 1. C'est ce que nous pouvions partager avec les Omega, en rebondissant sur une de leurs anecdotes, en suggérant le nom d'un·e enseignant·e qu'elle(s) ne retrouvai(en)t pas, en montrant notre connaissance des lieux, des personnes, etc. Cette promiscuité a joué un rôle capital dans la relation avec les enquêtées et, la confiance qui s'est installée, a permis un discours riche malgré notre noviciat dans les entretiens de recherche.

Pour ce qui est de la position sociale, la nôtre est pour ainsi dire à facettes : à la fois doctorante, mais sans financement institutionnel, ce qui fait de nous une demandeuse d'emploi également vacataire pour l'Université de Lille pour différents départements et services. Nous pouvons donc être une sorte de caméléon social selon la personne avec laquelle nous conversons et selon la situation car nous connaissons tout aussi bien la précarité attachée à notre statut de travailleuse que la reconnaissance d'une fonction valorisante. Nous développerons ci-après comment notre expérience dans le secteur de l'insertion professionnelle nous a également été très utile.

Un autre atout majeur a été pour nous d'être une femme. Si nous ne cautionnons pas l'essentialisme d'une « complicité entre femmes »⁶⁰⁷, nous pouvons dire simplement que notre qualité de femme nous dispose à connaître comme les Omega les situations de domination masculine « de l'intérieur » non pas de façon purement théorique comme un « allié ».

En plus d'être une femme, notre qualité de mère nous a aussi aidée dans les discussions sur les différents rôles sociaux des femmes Omega pour rebondir et approfondir des éléments qui sont juste évoqués rapidement, comme insignifiants au sens propre, comme les temps de conduite des enfants dans leurs différentes activités scolaires et extra-scolaires, l'investissement dans leur éducation, bref, tout le temps, jamais comptabilisé qui leur est consacré de façon formelle et informelle, quel que soit leur âge en plus des tâches identifiables comme étant domestiques.

606 Ibidem, p. 906.

607 BOURDIEU, Pierre. Comprendre. Dans : *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 909.

Ainsi bien que seule intervenante dans notre recherche par entretien, nous avons une capacité à nous démultiplier pour nous ajuster aux situations sociales diverses de chaque Omega, de nous « mettre à sa place en pensée » comme le préconise Pierre Bourdieu⁶⁰⁸, bref d'être dans l'écoute empathique. Cependant, nous n'étions pas capable de tout contrôler loin s'en faut. Ainsi, Christine, qui a une trajectoire sociale ascendante, est l'épouse d'un chef d'une entreprise de 800 salariés et vit dans une commune de la banlieue lilloise réputée pour sa population bourgeoise. C'est elle qui nous parle dès le premier entretien de l'avortement de sa mère hors mariage pour s'offusquer avec un ton véhément à la fin du rendez-vous de notre intrusion dans sa vie intime. Nous essayons sa colère verbale avec maîtrise tant que faire se peut, mais surtout sans lui dire que c'est elle qui est à l'origine de cet épisode. Nous lui rappelons que notre recherche lui permettra la relecture intégrale de la retranscription et son approbation, ou non, totale ou partielle. Au début du deuxième entretien, nous lui reparlons de la possibilité pour elle en permanence de quitter notre corpus, de modifier son discours etc. Elle n'en fera rien et nous poursuivrons ensemble. Nous avons réfléchi à cette situation, et nous avons pensé qu'il s'agissait là pour Christine de nous rappeler que c'est nous qui avons besoin d'elle et non l'inverse. Elle a voulu marquer clairement des positions de pouvoir et nous l'avons laissée faire pour poursuivre.

Nous avons donc tenté à tout moment de ne pas nous complaire dans l'illusion « d'une innocence épistémologique »⁶⁰⁹ mais de repérer les tenants et aboutissants de la situation d'entretiens de recherche.

Ici, notre but n'était pas d'utiliser la biographisation comme outil de formation ou de réflexivité pour les Omega. Force est pourtant de constater que les entretiens multiples amènent à des réactions des Omega telles que : « vous pensez qu'il y a un lien ? »(Anne-Marie), « je ne m'étais jamais posé la question » (Charlotte), ou « je ne m'étais jamais posé la question comme ça » (Suzanne). C'est-à-dire que notre intervention dans le récit biographique a eu des effets sur les Omega que nous ne pouvons nier, comme toute interaction sociale.

D'autre part, nous avons fait face à certaines Omega qui connaissaient bien la biographisation telle que la définit Christine Delory-Monberger :

608 Ibidem, p. 910.

609 BOURDIEU, Pierre. Comprendre. Dans : *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 905.

« C'est une manière de faire entrer le monde extérieur dans son monde intérieur. Nous partons du singulier pour comprendre le monde. Nous sommes dans une dynamique identitaire, par la biographisation il y a une appropriation du monde »⁶¹⁰.

C'est le cas de Christine, très versée « dans tout ce qui touche à la psycho » qui a suivi plusieurs formations dans ce champ disciplinaire. Son récit biographique nous donne d'emblée beaucoup d'interprétations sur son cheminement. On peut y constater qu'il est le fruit d'une réelle construction identitaire de longue haleine. Ainsi Christine nous narre le présumé avortement de sa mère, bien avant sa naissance, dont elle n'a aucune connaissance directe mais qu'elle reconstruit, qui se justifierait par le maintien de la bienséance puisque le mariage de ses parents n'était pas officialisé. Elle semble à ce moment être dans un discours thérapeutique. Cet épisode très intime a pour but de nous expliquer pourquoi le père de Christine s'est d'abord détournée d'elle à la naissance car, selon elle, elle était une deuxième fille, alors qu'un fils avait été avorté hors mariage. Christine ne se contente pas de nous donner des faits mais, toute une interprétation clefs en main sur son vécu, mais aussi celui de son père, de sa famille, de leurs croyances.

De la même façon, Suzanne, qui a subi plusieurs harcèlements au travail, fait le récit de ces expériences avec force détails précis dans une visée très réaliste avec des explications, plus de dix ans après les faits. Là aussi nous pouvons y voir un souci de rendre « vrai » ce qui pourrait sembler incroyable, le harcèlement par des collègues de travail, avec des explications « je ne sais pas.. elle me trouvait trop catho à son goût je pense », mais aussi la prégnance de certains trauma avec un souci de recherche nécessaire d'explications.

Dans ces deux cas, le récit qui nous est donné, fourni déjà les marques d'un travail préalable important de biographisation du fait de la présence d'interprétations récurrentes dans le discours des faits. À l'âge moyen des Omega, ceci n'a rien d'étonnant : elles ont déjà dû à maintes reprises présenter leur parcours, pour un entretien professionnel par exemple, pour un écrit universitaire, etc., car

« le biographique pourrait ainsi être défini comme l'interface qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription socio-historique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu. L'activité de biographisation apparaît comme une herméneutique pratique, selon laquelle l'individu construit les formes et le sens de ses expériences au sein du monde historique et social »⁶¹¹.

610 DELORY-MONBERGER, Christine. *Intervention introductive de Christine Delory-Momberger*, « *Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences humaines et sociales ?* ». 21 novembre 2009.

611 Ibidem, p. 5-6.

En effet, Christine Delory-Monberger précise bien que cette biographisation est permanente chez l'individu·e qui réajuste en permanence sa compréhension de son propre parcours aux éléments socio-historiques qui sont portés à sa connaissance.

Précisons que, lorsque le discours a été très riche en émotions fortes, lors du récit d'expériences négatives, comme le harcèlement, une rupture affective, un père alcoolique, etc. nous avons pris la précaution de ne pas laisser notre interlocutrice sur ce plan en fin d'entretien. Nous nous sommes mêmes assurées qu'elle n'était pas seule dans certains cas, comme par exemple, lorsque Suzanne pleure en évoquant les situations de harcèlement qu'elle a connues.

3. Contractualisation et posture : complexité des mondes coyotes.

Les Omega se trouvant sur tout le territoire des actuels Hauts-de-France, il nous était matériellement impossible de nous déplacer pour les rencontrer ou de les faire se déplacer jusqu'à nous à plusieurs reprises. Nous avons donc choisi d'utiliser le téléphone comme medium pendant les entretiens, pour sa flexibilité d'usage, notamment les portables, compatibles avec les multiples rôles sociaux des femmes interrogées.

Nous avons déjà, lors de notre master, mené une réflexion sur l'éthique de la recherche, notamment sur la manipulation des données personnelles contenues dans les dossiers d'inscription. Celle-ci s'est poursuivie en thèse pour aboutir à une contractualisation avec les Omega et la déclaration au service Informatique et Libertés de l'Université de notre corpus. Ces démarches ont pour but d'encadrer légalement et lisiblement la production de matériaux de recherche en assurant aux sujettes l'authenticité de notre démarche, mais aussi la protection de toutes leurs données personnelles. Une simple anonymisation ne suffisait pas à garantir un cadre solide de protection.

Nos réflexions aboutissent au protocole suivant.

Lors du premier contact téléphonique, le protocole est annoncé clairement et il sera régulièrement répété lors des différents entretiens :

- enregistrement des conversations avec la chercheuse à des fins de recherche,
- plusieurs rendez-vous à la convenance de la sujette,
- transmission de la retranscription intégrale,

- possibilité de rétractation partielle ou totale à tout moment,
- signature d'un consentement éclairé entre nous et chaque sujette une fois les entretiens terminés pour s'assurer de la possibilité de les utiliser dans notre recherche.

La contractualisation claire dès le premier contact permet d'indiquer que notre démarche a été réfléchie et qu'elle est soumise à des règles qui seront partagées entre Omega et chercheuse. Nous nous engageons ainsi à détruire tout entretien retranscrit qui n'obtiendrait pas de consentement final.

Si notre protocole semble rigide et réglé d'avance, il n'est qu'un ingrédient de notre positionnement épistémologique.

Parce que nous avons choisi une méthodologie d'entretiens biographiques semi-directifs, *ad hoc* à notre objet de recherche, la réussite d'un groupe de femmes, comme nous l'avons déjà démontré, dans une construction des hypothèses permanente, nous nous trouvons clairement du côté des savoirs situés.

En effet, si

« les savoirs situés désignent donc cette exigence qui consiste (1) à expliciter la situation ayant donné lieu à une production de discours académique, militant, (2) à reconnaître que cette explicitation est à la fois une nécessité éthique et politique (nous ne voulons pas parler à la place des autres), et une ressource analytique (à partir de cette position, on découvre le monde autrement) »⁶¹²,

nous nous conformons à une certaine définition des savoirs situés telle que couramment utilisée à l'université. Cependant, Benedikte Zitouni nous rappelle que Donna Haraway donnait aux savoirs situés plus d'épaisseur. En premier lieu par « l'appel aux mondes réels », c'est-à-dire le désir pour les femmes de produire de la connaissance à partir du réel, de s'appropriier la recherche. Suit l'idée de produire des connaissances hors des cadres de domination :

« Nous sommes aussi tenues de rechercher une perspective à partir de ces points de vue qui ne peuvent jamais être connus à l'avance, qui promettent quelque chose de plus extraordinaire, c'est-à-dire un savoir capable de construire des mondes moins ordonnés par les visées [en anglais : axes] de la domination. »⁶¹³.

Ici, l'idée d'un paradigme hypothético-déductif est balayée au profit d'une induction permanente au service d'une complexité des relations sociales.

612 ZITOUNI, Benedikte. *Revisiter les savoirs situés : l'objectivité et le monde coyote. Arts situés, séminaire en prévision de l'ouverture prochaine du Musée du même nom à Liège, organisé par l'ULg*. 23 novembre 2017, p. 3.

613 Donna Haraway, « Les savoirs situés » dans *Manifeste cyborg et autres essais : Sciences – Fictions – Féminismes*, Paris, éditions Exils, 2007 (1988), p.120, cité par ZITOUNI, Benedikte. *Revisiter les savoirs situés : l'objectivité et le monde coyote. Arts situés, séminaire en prévision de l'ouverture prochaine du Musée du même nom à Liège, organisé par l'ULg*.

Le troisième ingrédient est celui difficile à expliciter des « mondes coyotes ». Il provient d'une métaphore empruntée à la cosmogonie des *native americans*, qui pensaient le monde créé par une divinité, le coyote, qui n'était pas bienveillant pour les humains, mais rusé, fourbe et comique. Cette cosmogonie diffère donc totalement de celles, issues de l'anthropocentrisme, comme le judéo-christianisme, qui pensent le monde créé pour les êtres humains par une entité supérieure bienveillante. Les mondes coyotes, bien sûr ne se donnent pas à comprendre au premier coup d'œil mais surtout se décentrent de l'être humain. Ici la position de Donna Haraway met en cause l'anthropocentrisme blanc qui justifiait nombre de dominations.

« Les trois ingrédients ne tournent plus autour de la chercheuse, en tant que positionnée, située, ou autre, mais autour des mondes qui l'appellent et auxquels elle répond »⁶¹⁴. Il ne faut pas voir ici un animisme quelconque, mais bien un souci de description du réel, dans toute son ambivalence, comme l'explique Benedikte Zitouni, l'utilisation

« des savoirs situés n'a de sens que pour ceux et celles qui s'engagent dans des réalités dont ils, elles, reconnaissent, le caractère ambivalent. Ambivalence veut dire : ce qui présente au moins deux valeurs, deux composantes, opposées ou non. Je suis de plus en plus convaincue que de vouloir fabriquer des savoirs situés n'a de sens que pour celles et ceux qui estiment que les camps des amis et des ennemis ne sont pas si clairement délimités, que le partage entre les bons et les méchants ne se fera jamais dans l'absolu mais que la ligne doit être tracée dans et à partir d'une situation à chaque fois concrète et problématique »⁶¹⁵.

Nous comprenons que le réel n'est que situé et propre à chaque situation, ce qui rend compte de sa complexité que nous devons tenter de saisir. Cet apparent relativisme ne s'oppose pas à la recherche de scientificité.

En nous plaçant dans les pas de Donna Haraway, il nous était impossible de penser les Omega comme des sujettes à manipuler pour en obtenir un discours biographique, dans une situation asymétrique de pouvoir. Toutes nos longues hésitations avant de commencer les entretiens de recherche aboutissent à trouver comment fonctionner dans le respect des interrogées dans une épistémologie de la coconstruction de savoirs.

614 ZITOUNI, Benedikte. Revisiter les savoirs situés : l'objectivité et le monde coyote. Arts situés, séminaire en prévision de l'ouverture prochaine du Musée du même nom à Liège, organisé par l'ULg. [en ligne]. 23 novembre 2017, p. 4.

615 Ibidem, p. 5.

II COCONSTRUCTION MULTIPLE DE ET SUR L'EXPÉRIENCE

Coconstruire signifie étymologiquement construire ensemble. Qu'avons nous construit avec les Omega ? Tout d'abord, la situation de recherche a permis l'émergence d'un discours biographique, d'une biographisation. De façon congruente nous avons nous même construit notre expérience de chercheuse à travers cette collecte à partir de nos savoirs faire pré-existants. Enfin, nous donnerons à voir la richesse du matériau final coconstruit.

1. Le premier enregistrement, une vie en une heure ?

L'effet de la biographisation est manifeste lorsqu'une Omega narre tout son parcours, de son enfance au moment de l'entretien lors du seul premier entretien. C'est le cas par exemple de Clotilde qui réussit ce tour de force alors qu'elle entre en L3SE à 31 ans, mariée avec deux enfants. Clotilde a mené sa carrière dans une grande entreprise de téléphonie mobile dès le milieu des années 1990 au moment de leur éclosion en France. Entrée avec son seul baccalauréat validé, Clotilde passe de vendeuse à manager très rapidement puis manager responsable de plusieurs sites. Son entreprise pratique alors la promotion par méritocratie. Clotilde a dû à de nombreuses reprises faire état de son parcours, le valoriser pour obtenir ses promotions. Aussi, réussit-elle à condenser tout son parcours en un peu plus d'une heure lors du premier entretien. Plusieurs Omega ont agi de même.

C'est ici que notre expérience, ce que nous sommes, nous a servi. Nous avons en effet accumulé dans notre existence antérieure au doctorat une expérience dans le champ de l'insertion professionnelle au cours de laquelle nous avons pratiqué des entretiens individuels à maintes et maintes reprises pendant près de quinze ans. Tout d'abord pour « recruter des bénéficiaires » de dispositifs de formation, ensuite pour allier au travail collectif l'entretien individuel pour forger un projet professionnel. Dans notre prime jeunesse professionnelle, nous avons également travaillé auprès de femmes victimes de violences conjugales, dont la parole se libérait souvent pendant nos services de nuit. Nous avons donc, sans le savoir appris à écouter sans jugement ce qui est dit. C'est cette expérience tout à fait informelle qui nous a servi ici dans notre recherche.

Nous avons fait le choix de laisser faire chaque Omega comme elle l'entendait. Si Christine déroulait, comme Clotilde de longs monologues, d'autres comme Lucie ou Cora⁶¹⁶ devaient être relancées plus régulièrement. La patience acquise dans nos années précédentes nous a permis ce laisser faire. Quand toute l'existence était balayée au premier entretien nous savions que nous aurions matière à revenir sur nombre de zones d'ombre ou de détails.

En effet, l'enregistrement de l'entretien biographique se doublait d'une grille chronologique élaborée pour chaque sujette préremplie par les éléments déjà recueillis dans notre corpus de données. Nous pouvions ainsi repérer rapidement les périodes passées sous silence par exemple. Nous avons utilisé cette grille pour comprendre la diachronie du récit biographique en nous inspirant des grilles *agevent* (contraction d'*age* et *event*, évènement) du GRAB⁶¹⁷. Il s'agit de grilles chronologiques qui peuvent être soumises aux sujet·te·s d'enquêtes ou remplies au préalable avec des données connues. L'intérêt est, par exemple lorsqu'on les soumet aux sujet·te·s, de voir comment elles et ils recomposent la diachronie de leur discours. Cette grille peut également les aider à placer certains évènements les uns par rapport aux autres, ou par rapport à des moments « historiques », comme une élection présidentielle, un été caniculaire, etc. Ces grilles sont dans certains travaux fournies aux deux membres d'un même couple ce qui permet de saisir des rapports différents aux évènements qui y sont inscrits et à leur diachronie.

Dans notre travail, l'usage de la grille chronologique nous a permis de repérer des incohérences entre les données que nous possédions et le discours, de remarquer ce qui était passé sous silence. Pour revenir à Clotilde, il est tout à fait remarquable que son discours est presque uniquement tourné vers son travail. Sa biographisation est toute professionnelle, il nous a fallu lui parler de ses enfants et de son mari pour qu'elle les mentionne. C'est ici aussi l'usage de savoirs situés qui nous renseigne. En effet, Clotilde était la seule Omega que nous connaissions. Elle était pendant sa deuxième inscription en L3SE dans la même promotion que nous, nous savions qu'elle avait deux filles puisqu'elle nous avait invitée pour fêter la validation du diplôme chez elle. Le discours de Clotilde peut ainsi être qualifié de professionnel.

Laisser faire pendant le premier entretien permet d'observer comment la sujette présente son récit, sur quels éléments elle le centre de prime abord. Ici les mondes coyotes sont influencés par la mémoire et l'habitude, comme chez Clotilde, de pratiques professionnelles ancrées.

616 Les prénoms sont fictifs

617 Groupe de Recherche et d'Analyse Biographique de l'INED.

Notre retranscription entre deux rendez-vous nous permet de remplir la grille chronologique au fur et à mesure et de noter des distorsions. Elle nous permet aussi l'imprégnation de chaque histoire singulière. Ainsi, quand nous revenons avec Clotilde sur ses deux filles, il apparaît que ses deux grossesses ont donné lieu à des négociations sur le plan professionnel, ce que nous développerons dans l'analyse. Clotilde peut alors aussi nous expliquer comment elle et son mari ont effectué des choix professionnels et personnels très différents, ce qui lui a permis d'évoluer dans son entreprise jusqu'à un statut cadre et de créer sa propre entreprise en parallèle.

Oser revenir sur le discours, ce n'est pas remettre en cause la véracité des propos puisque nous savons bien que nous sommes dans le discours des sujettes et que seule compte pour nous ce discours. Nous cherchons plutôt combler les vides. Ainsi dans son discours, Charlotte fait toujours mention de son père et très peu de sa mère. Celle-ci est décédée dans son enfance mais elle semble dans le récit qu'en fait Charlotte n'avoir en rien participé à son éducation. En revenant sur ce point nous apprenons nombre d'éléments biographiques importants dans les choix éducatifs de la mère de Charlotte pour ses enfants.

En revenant fréquemment sur le moment de la rencontre avec le futur conjoint, nous mettons à plusieurs reprises en évidence que l'installation du couple est concomitante de la fin de la formation initiale des Omega et de leur entrée dans le monde du travail, comme pour Lucie, Clotilde, Anne-Marie, etc. Ce récit de la rencontre fait également émerger des conjoints connus très jeune pour les plus « anciennes » Omega. C'est le cas pour Suzanne, Lucie, Clotilde, Véronique, etc. qui ont rencontré leur futur conjoint dans le secondaire, tandis que les Omega plus « récentes » les ont connus après leur entrée sur le marché du travail comme Charlotte, Valérie, Émilie, etc. Le repérage de cet élément nous permet de situer des comportements différents selon la génération d'Omega dans le choix du conjoint, choix plus ou moins précoce dans l'existence qui fait écho à des priorités différentes selon la génération, à un rapport au genre différent.

De la même façon, la grille chronologique en situant la survenue des enfants éventuels les placent différemment selon plusieurs critères. La génération plus ancienne a des enfants plus jeune que les autres. On peut y remarquer une tendance sinon mondiale du moins nationale et européenne à retarder l'arrivée du premier enfant après les études des femmes Omega les plus jeunes. Les femmes qui constituent une famille monoparentale ont elles leur enfant unique plus tardivement que la moyenne française⁶¹⁸, comme pour Laurine, Marianna et Martine.

618 « En 2015, en France, les femmes donnent naissance à leur premier enfant à 28,5 ans en moyenne, soit quatre ans et demi plus tard qu'en 1974. » In <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2668280>

Ainsi notre méthodologie construite *ad hoc* pour notre objet de recherche nous autorise une augmentation du discours premier qui apparaît de fait par la suite très réducteur. Tout se passe lors des entretiens successifs comme si nous « dépliions » le social incorporé⁶¹⁹ pour chaque Omega.

Cependant, nous ne sommes pas seule dans la construction de ces entretiens biographiques. Il serait inconvenant après avoir cité Donna Haraway, de nier la participation active des Omega.

2. Une expérience de la coconstruction.

Notre travail dans le champ de l’insertion professionnelle, pendant quinze années avec des publics dits difficiles, comme les jeunes déscolarisé·e·s, les demandeur·se·s d’emploi de longue durée, les personnes en situation de handicap, les sortant·e·s de prison, des femmes victimes de violences conjugales, des sans-domiciles et celles et ceux que Becker nommerait des *outsiders* de toute origine raciale au sens sociologique, nous a fourni un terrain d’expériences d’écoute et de connaissance des situations multiples. Cette expérience des vies indirecte a nourri notre tolérance à l’écoute de récits divers et variés et la capacité à entrer en dialogue avec tous type de publics.

Nous pouvons ainsi observer l’appartenance d’une même individuée à des groupes de pensée, pour suivre Donna Haraway, contradictoires, opposés, paradoxaux et comprendre la position de chacune. Ainsi, Suzanne est catholique croyante, a fait partie des Jeunesses Ouvrières Chrétiennes (JOC) et a avorté à 18 ans.

La coconstruction s’effectue dans le dialogue pendant les entretiens, par nos relances, nos demandes de précisions après relecture. Elle a lieu également du côté des Omega, tout d’abord parce qu’elles acceptent ces demandes mais aussi parce que nombre d’entre elles nourrissent leur mémoire en allant rechercher des documents liés à leur L3SE : mémoire, dossiers écrits rendus qu’elles ont archivés, numériquement ou non.

Le temps entre chaque rendez-vous travaille également le souvenir et il n’est pas rare de démarrer un rendez vous en entendant : « après avoir raccroché l’autre fois, je me suis souvenue

619 LAHIRE, Bernard et DEBROUX, Josette. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan, 2005, p. 3.

de », « vous savez, j'ai repensé à notre conversation et ». Et donc, ici la sujette prend l'entretien en main à partir de ce qui lui est revenu en mémoire. Fréquemment, Anne-Marie, par exemple, nous dit « je vais noter cette question, ça me reviendra peut-être plus tard ». Charlotte part aussi à la recherche d'informations auprès de son père de sa propre initiative.

Nous passons donc souvent d'un premier récit très linéaire au premier entretien à des remémorations induites par les Omega à partir de leurs propres documents ou de leur entourage, ou des relances de notre part pour explorer un morceau de la diachronie en avançant par touches éclairant des moments précis. La recherche de sources annexes par les Omega, si elle s'effectue dans la vision utopique de recherche d'une vérité unique, aboutit de fait, le plus souvent, à troubler leur idée première du passé et laisse entrevoir la possibilité de focales diverses sur un même point.

Nous pouvons ici observer l'engagement très particulier des Omega dans notre recherche. Celui-ci peut s'expliquer de deux manières. Tout d'abord, tout un chacun, par la biographisation, apprécie de mettre du sens dans son parcours, un autrui curieux comme une chercheuse poussera à éclairer des points obscurs en premier lieu à la sujette elle-même. Ensuite, il faut compter avec la formation à la recherche des Omega au CUEEP en L3SE. Cette formation rigoureuse est sans doute un élément de leur engagement.

L'expérience méthodologique est ici double. Elle permet le recueil d'une biographie très riche en éléments de compréhension, et aussi l'expérience pratique d'une coconstruction de ce matériau dans un souci éthique permanent.

Si notre premier entretien avec Camille n'a pas été un succès, il aura permis une réflexion sur la méthode à engager selon notre objet pour parvenir à des entretiens biographiques coconstruits très riches augmentés des autres matériaux.

3. Le matériau final.

Nous avons donc mené vingt entretiens biographiques en plusieurs prises, tous enregistrés et retranscrits.

Ces documents sont enrichis des grilles chronologiques remplies au fur et à mesure des rendez-vous pour comprendre l'enchaînement des évènements. Chaque grille comprend une colonne

« famille » où nous notons les évènements comme les naissances, mariages, décès, mais aussi le chômage du conjoint par exemple.

Une deuxième colonne est consacrée à l' Omega pour repérer son parcours scolaire, professionnel et en formation d'adultes quand il existe. Cet outil inspiré du travail du GRAB, nous permet de nous approprier la diachronie du récit biographique et de demander « ça, c'est juste après la naissance de votre fils non ? ». Nous portons en annexe une de ces grilles pour exemple.

L'ensemble des grilles permet de repérer comment s'effectue le passage de l'emploi à la L3SE de façon synthétique.

Les entretiens biographiques ont été enregistrés. Ils ne font pas seulement appel à la mémoire des faits mais bien plus à leur interprétation par les sujettes. Nous ne sommes pas en effet dans une recherche de vérité absolue, mais dans la quête du sens donné par chacune à son parcours personnel dans un contexte socio-historique précis.

Des retranscriptions écrites – certaines jusqu'à 72 pages – ont été effectuées pour chaque série d'entretien avec chaque Omega. Ces retranscriptions ont donc été transmises à chaque femme interrogée pour obtenir la signature de son consentement éclairé.

Il est notable de remarquer qu'aucune des sujettes n'a apporté ou sollicité la moindre modification au document alors que notre protocole l'autorisait. Nombre d'entre elles ont dit vouloir conserver cet écrit comme trace de leur parcours pour elles-mêmes ou pour partager avec leurs enfants et petits-enfants. Nous avons tiré quelque peu fierté de cette demande car elle démontrait à nos yeux que nous avons agi avec respect envers elles dans cette démarche.

N'oublions pas que nous disposons toujours de notre corpus de données, celles des dossiers papiers du CUEEP, augmentées de celles de l'Université pendant notre thèse.

C'est l'ensemble de ces matériaux qui nous permet de décrire notre groupe de femmes interrogées, les Omega.

III LES OMEGA

Au total nous avons mené vingt entretiens biographiques longs qui nous permettent de décrire les Omega à l'aide des données quantitatives.

1 Tableau descriptif.

Les femmes interrogées, les Omega sont donc vingt. Le tableau suivant les répertorie. Il va de soi que les prénoms sont fictifs.

L'âge moyen des femmes Omega interrogées est de 39,75 ans, il s'étale dans leur effectif de 25 à 57 ans au moment de leur inscription en L3SE. C'est-à-dire que nous nous approchons de l'âge moyen des Alpha en travaillant aussi sur les marges extrêmes.

Nous pouvons remarquer que les plus jeunes Omega – de moins de trente ans – sont majoritairement célibataires au moment de l'inscription en L3SE.

Notons que notre échantillon Omega contient trois familles monoparentales, celle de Marianna, celle de Martine (divorcée, avec un enfant dont le père n'est pas l'ex-mari et dont elle ne souhaite pas parler, et qu'elle élève entièrement seule), et celle de Laurine. La présence d'enfants, leur âge respectif et l'organisation de leur prise en charge sont nécessairement évoqués lors des entretiens.

Nous observons que Clotilde s'est déclarée célibataire lors de son inscription, mais est en fait mariée avec deux enfants. Elle explique cet écart de réponse par une erreur qui s'est répétée lors de ses deux inscriptions.

Ce premier récapitulatif nous indique que les Omega sont nées de 1949 à 1982, leur année moyenne de naissance est 1966,35.

Nous balayons donc plusieurs générations de femmes qui suivent cependant la L3SE de 2000 à 2012, donc à des moments du cycle de vie différents car elles ont de 25 à 57 ans en entrant en L3SE : proche de la retraite pour Anne-Marie, après seulement deux années d'emplois précaires pour Camille, après 18 années dans la même entreprise pour Rachida.

Les statuts au moment de l'inscription en L3SE recouvrent donc des situations très hétérogènes que seuls les entretiens révèlent.

Parmi les Omega, onze d'entre elles sont demandeuses d'emploi indemnisées au moment de leur inscription en L3SE. Comme vu plus haut, la période de chômage « autorise » plus aisément une formation longue telle la L3SE sur une année universitaire. Les entretiens biographiques longs permettront de comprendre le passage d'une situation d'emploi stable à la L3SE en explorant le processus d'orientation, notamment chez les demandeuses d'emploi. Le chômage indemnisé apparaît de façons diverses également dans le parcours des femmes Omega : Brigitte négocie une rupture conventionnelle de contrat, Laurine est sans emploi stable depuis plusieurs années, Valérie a quitté son emploi en suivant son époux dans le Nord pour une mutation-promotion, Caroline exerce de « petits boulots », des gardes d'enfants, pendant la L3SE cumulant chômage et travail précaire.

Trois Omega sont en Plan de formation, deux en CIF. Les situations sont diverses. Bénéficiant d'un plan de formation, Clotilde vit une situation toute particulière : si elle peut assister aux cours de L3SE, les objectifs imposés par son employeur ne sont pas modifiés, elle effectuera sa Licence 3 en deux années de PF. Michèle, connaît une situation similaire. Suzanne, elle, bénéficie d'un plan de formation à « temps plein » et ne recouvre son poste qu'après la L3SE. Clotilde et Michèle sont les deux seules à valider leur L3SE en deux inscriptions universitaires. La question se pose ici de la disponibilité vis-à-vis du cursus dans les conditions de plan de formation qui sont les leurs.

Christine obtient un CIF négocié en un temps record suite à une situation de harcèlement tandis que Monique l'obtient dans les règles de l'art.

Trois Omega sont « isolées », c'est-à-dire qu'elles autofinancent leur formation, dont une demandeuse d'emploi non-indemnisée (Lucie), une enseignante (Anne-Marie), et une salariée (Martine). Ce même statut à l'entrée en L3SE regroupe des situations très hétérogènes :

Lucie est inscrite en tant que demandeuse d'emploi mais non-indemnisée car elle était autoentrepreneuse avant de cesser son activité de coiffeuse à domicile, elle ne perçoit donc aucune allocation de chômage à l'époque de son inscription en L3SE, c'est le salaire de son mari qui lui permet de suivre la L3SE. Il y a donc une négociation particulière dans le couple de Lucie vis-à-vis de sa formation.

Anne-Marie, elle, est enseignante dans un Lycée Professionnel privé, elle n'a demandé qu'un aménagement d'emploi du temps et poursuit son travail à temps plein pendant sa L3SE.

Martine, a vu sa demande de Fongecif refusée par son employeur, elle a décidé de suivre tout de même la L3SE à ses propres frais, avec juste un aménagement d'emploi du temps qui lui permet

de continuer à travailler et de percevoir son salaire en commençant beaucoup plus tôt le matin et de suivre les cours au CUEEP plutôt en fin de journée et le soir.

Ces conditions matérielles très diversifiées en partie décrites par le statut à l'entrée en L3SE peuvent-elle influencer sur la qualité de la validation ?

Les Omega possèdent une moyenne générale des deux semestres⁶²⁰ de L3SE de 14,85 sur 20. Cette note s'étale de 13,25 à 17,02 selon les sujettes soit de la mention assez bien à très bien. Ici c'est la benjamine des Omega, Émilie, qui obtient le meilleur résultat. Dans tous les cas la validation est très satisfaisante du point de vue des notes obtenues.

Tableau n°20 : récapitulatif des femmes Omega.

Surnom	année naissance	numéro sujet	Statut	année L3SE	âge	Couple/ célibataire	Moyenne générale	master SE	résidence
Anne-Marie	1949	287	isolée	2002/2003	57	couple	14,33	Maîtrise 2 ans	Arras (62)
Brigitte	1965	765	DE	2009/2010	43	couple	15,00	non	Valenciennois
Camille	1982	670	Salariée du public	2007/2008	25	célibataire	15,44	oui	Lille
Caroline	1969	914	DE	2012/2013	43	célibataire	14,69	non	Lille
Charlotte	1970	730	DE	2008/2009	39	couple	14,90	oui	Lille
Suzanne	1959	158	PF négocié	2001/2002	52	couple	15,90	Maîtrise 2 ans	métropole Lilloise
Christine	1958	684	Fongecif	2007/2008	50	couple	15,70	non	campagne lilloise
Clotilde	1978	895	PF	2009/2011	31	Couple (célib. dans corpus)	14,81	non	campagne du 59
Cora	1961	758	DE	2009/2010	40	couple	15,95		campagne lilloise
Émilie	1978	420	DE	2003/2004	25	célibataire	17,02	oui	Lille
Héloïse	1977	822	DE	2004/2005	27	célibataire	13,25		Lille
Laurine	1969	887	DE	2011/2012	42	célibataire	16,20	oui	Lille
Lucie	1969	901	Isolée	2011/2012	42	couple	13,95	non	Petite ville près de St Omer (62)
Marianna	1958	646	DE	2006/2007	48	célibataire	13,10	non	métropole Lilloise
Martine	1959	130	Isolée	2001/2002	42	divorcée	15,00	DESS Lille 3	métropole Lilloise
Michèle	1956	1	PF	1999/2001	45	couple	14,80	non	métropole Lilloise
Monique	1972	43	CIF	2000/2001	28	célibataire	14,40	Maîtrise 2 ans	métropole Lilloise
Rachida	1967	667	DE	2006/2007	39	couple	13,22	non	métropole Lilloise
Valérie	1964	474	DE	2003/2004	39	couple	14,40	oui	métropole Lilloise
Véronique	1967	807	DE	2004/2005	37	couple	15,00	oui	métropole Lilloise

Notre premier récapitulatif des Omega nous indique le lieu de résidence au moment de l'inscription en L3SE. Rappelons que jusqu'en 2010, le CUEEP se situait rue Angelier dans le centre de Lille, dans l'ancien quartier universitaire St Michel, à deux stations de métro de la gare.

⁶²⁰ La moyenne des deux semestres effectuée par nos soins est quelque peu différente de la note finale sur les PV de validation. En effet cette dernière peut-être modifiée au profit d'un·e candidat·e par le jury de la licence3.

C'est ce qui permet à Anne-Marie de venir d'Arras, à Brigitte du Valenciennois par le train avec des temps de trajet supportables de moins d'une heure jusqu'au CUEEP.

Nous notons ainsi une majorité d' Omega localisées dans la métropole Lilloise qui se différencie de ce que nous nommons « campagne lilloise ». Cette dernière concerne des localités beaucoup plus bourgeoises au sens sociologique, tandis que « campagne du 59 » indique une simple ruralité. La dénomination « métropole lilloise » signifie que la personne habite dans une localité limitrophe de Lille. La localisation des Omega permet d'estimer la durée de trajet et le moyen de transport pour accéder au CUEEP. Ces données sont importantes pour comprendre l'organisation nécessaire pour la formation et les modifications qu'elle engendre. Par exemple, Charlotte, habitait dans un quartier proche du CUEEP, limitrophe du quartier St Michel, elle pouvait conduire sa fille à l'école primaire avant de se rendre au CUEEP. Lucie, elle, se rend à la gare de St Omer en voiture, puis prend le train jusque Lille, et de là, elle se rend au CUEEP, en 2011-2012 sur le campus de Lille 1 à Villeneuve d'Ascq, en métro. Là où Charlotte met 10 minutes pour venir, Lucie prend 1h30 à 2 heures selon la disponibilité du train. Si Charlotte a une fille en primaire à l'époque, Lucie a trois enfants, du lycée au primaire. La charge mentale n'est pas la même et, le temps et moyen de transport impacte nécessairement la vie quotidienne pendant la L3SE, l'organisation familiale, le temps « disponible » pour la L3SE.

Enfin, nous notons à partir des données de l'Université de Lille que neuf Omega dont cinq étaient demandeuses d'emploi en L3SE, ont poursuivi tout de suite après la L3SE un parcours universitaire. Le chômage favoriserait-il la poursuite de parcours ? Ajoutons que Lucie indique en entretien avoir repris, un an après la L3SE, une licence 3 professionnelle en ressources humaines mais dans une antenne de l'Université de Lille plus proche de chez elle, tandis qu'Émilie a obtenu un CAPES. Donc onze Omega sur 20 poursuivent leur formation universitaire directement ou non après la L3SE.

2. Les Omega : position sociale.

Nous avons vu que les données sur la CSP n'étaient pas exploitables pour toutes les femmes Alpha. Nous pouvons à partir des entretiens lister les derniers emplois occupés par chaque Omega et leur conjoint quand il existe pour connaître leur position sociale.

Tableau n°21 : CSP du dernier emploi des Omega et de celui leur conjoint.

Surnom	Dernier emploi occupé	CSP du dernier emploi	Emploi du conjoint	CSP du conjoint
Anne-Marie	Enseignante en Lycée professionnel	51	Chef de travaux, Lycée public = cadre A	33
Brigitte	Directrice de magasin	55	Entrepreneur buraliste-cafetier	22
Camille	Surveillante collègue	52	Référent mission locale	52
Caroline	Styliste	38	Pas de conjoint	
Charlotte	Représentante Commerciale	46	Ingénieur agronome	38
Christine	Secrétaire	54	PDG	23
Clotilde	Cadre itinérant		Ouvrier imprimeur	
Cora	Gestionnaire formation service RH		restaurateur	
Émilie	Chargée de communication		Pas de conjoint	
Héloïse	Secrétaire de direction	54	Pas de conjoint	
Laurine	Formatrice	43	Pas de conjoint	
Lucie	Coiffeuse	56	Commercial	46
Marianna	Vendeuse prêt à porter	55	Pas de conjoint	
Martine	Chargée de relation clientèle	54	Pas de conjoint	
Michèle	Formatrice C F C	43	Dirigeant d'entreprise	23
Monique	Assistante de formation	54	Pas de conjoint	
Rachida	Gestionnaire de logements sociaux	54	Juriste	38
Suzanne	Éducatrice spécialisée	43	Dirigeant d'une petite entreprise en informatique	26
Valérie	Secrétariat de direction	54	Cadre d'entreprise	38
Véronique	Responsable caisse centrale en magasin	55	vendeur	55

La mention « pas de conjoint » indique qu'au moment de la L3SE, la sujette n'avait pas de conjoint déclaré ni dans l'inscription en ligne à l'Université, ni lors des entretiens. Notons que tous les couples référencés ici sont hétérosexuels.

La liste des postes occupés situe clairement les Omega dans le secteur tertiaire. Les fonctions occupées sont celles de l'éducation (enseignante, formatrice, éducatrice) et de la catégorie « employée » (toutes les CSP commençant par un 5).

Clotilde occupe un poste de cadre au moment de la L3SE, « itinérant » c'est à dire qu'elle supervise et évalue ses collaborateur·rice·s dans un secteur géographique donné. Ce type de poste est largement occupé par des hommes du fait de la mobilité permanente exigée. Clotilde peut-être en effet amenée à voyager toute la semaine d'une ville à une autre dans sa zone de

management et donc être absente de son domicile. Caroline est aussi cadre mais dans une situation paradoxale où elle n'est pas décisionnaire.

Les postes occupés par les Omega semblent les inscrire dans les classes moyennes. Si le terme est polysémique, il décrit un groupe social dont les revenus sont dus à leur travail – et non à la rente – et dont les membres « sont en sandwich entre la classe supérieure et la classe prolétaire »⁶²¹. Louis Chauvel décrit bien que ce groupe ne peut pas se définir par son seul niveau de salaire, le revenu moyen français situé à 1800 euros net mensuels pour un temps plein, puisque les salaires de la classe moyenne se dispersent du simple au quadruple et se modifient selon l'âge et le genre. Il propose une description qui combine le revenu, la position intermédiaire dans la hiérarchie professionnelle et, en sus des éléments économiques, un sentiment d'appartenance où le sujet va « identifier son sort – ou celui de ses enfants – à celui de ce groupe intermédiaire »⁶²². Les Omega occupent en majorité des postes dont le salaire correspond à la définition. Leur position dans la hiérarchie les situe comme agent de production, non pas de biens mais de services, donc en situation intermédiaire dans la hiérarchie.

Pour ce qui est de la subjectivité du sentiment d'appartenance au groupe social des classes moyennes, il va de soi que personne ne se définit spontanément comme appartenant à celles-ci.

Cependant, les Omega ont eu un discours direct ou indirect exhortant à l'ascension sociale, un discours qui les distinguerait clairement de la classe prolétaire. C'est le cas de Clotilde dont les parents agriculteurs lui interdisaient ce secteur professionnel et la poussaient à être « un col blanc ». Le discours était le même dans la famille de Véronique dont les parents étaient maraîchers. Ces familles observant le déclin de l'agriculture ont exhorté leurs enfants à des métiers « moins durs », plus stables économiquement, autorisant des congés. Le père autodidacte de Christine, empêché dans ses études par la seconde Guerre Mondiale est très fier du baccalauréat de sa fille, c'est la première bachelière de la famille. Chez Marianna, l'impulsion est intrinsèque, elle a eu très jeune une volonté de quitter le milieu social de sa famille dans lequel elle liait l'illettrisme à la pauvreté.

Nous pouvons donc constater dans plusieurs cas un mouvement d'ascension sociale entre la génération des parents et celles des Omega, mouvement impulsé par la famille. Notons que cette

621 CHAUVEL, Louis. Définir les classes moyennes. Dans : *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Le Seuil, p. 18.

622 Ibidem, p. 20.

ascension est « facilitée » pour les plus « anciennes » des Omega par le contexte socio-économique favorable des Trente Glorieuses et la tertiarisation massive des emplois.

Le cas de Valérie est intéressant. Son père est rentier par la possession de terres agricoles héritées qu'il loue en fermage, mais il est aussi facteur. Il a choisi ce poste pour sa sécurité, à l'époque il est fonctionnaire, et pour le temps qu'il lui laisse après ses tournées pour la gestion de ses biens. Son statut social provient de son travail qui est double. Cependant, Valérie explique bien que la valeur du travail existe bel et bien dans sa famille : « on ne manquait de rien, mais on n'était pas riche, riche...Enfin vous voyez. Il fallait travailler pour obtenir quelque chose ». On est loin des rentiers oisifs et dispendieux des siècles précédents.

Pour Michèle dont le père dirige plusieurs entreprises de type garages automobiles, l'aisance n'est pas l'opulence. Si ses études sont financées, après son échec au DEUG de psychologie elle travaille dans l'entreprise paternelle. Son mari dirigera une de ces entreprises avant de prendre son indépendance. Ici l'aisance financière de la famille est un soutien mais ne remplace pas l'initiative et le travail individuels. Le mari de Michèle déposera le bilan à plusieurs reprises, mais aura aussi la possibilité de rebondir grâce à ce soutien familial.

Anne-Marie a vécu une situation différente. Elle a eu un père chef d'entreprise, mais a travaillé pendant ses études. Nous analyserons ceci plus avant.

La marque de ces familles entrepreneuriales des classes moyennes est la place de la femme dans la famille d'origine des Omega, au foyer, tandis que toutes les Omega ont une vie professionnelle, suivant le mouvement national du travail féminin. Celui-ci s'accompagne de consignes explicites d'autonomie financière nécessaire pour les femmes comme chez Héloïse, Clotilde, Véronique, Valérie, Rachida.

Si les Omega seules font partie des classes moyennes dans toutes leur diversité, intéressons-nous au statut des ménages, au sens statistique, des Omega.

Nous remarquons d'emblée les familles monoparentales comme Marianna et Laurine. Aucune des deux ne bénéficie d'un soutien de la famille, ni matériel ni moral. Cette situation minore donc leur position dans les classes moyennes. Toutes deux se présentent en L3SE comme demandeuses d'emploi.

Nous pouvons observer des ménages qui se positionnent dans les hauteurs des classes moyennes comme celui d'Anne-Marie, de Christine, de Valérie. Si l'homogamie a existé au moment de la rencontre du conjoint pour Anne-Marie et Valérie, ce sont leurs carrières qui se sont différenciées de celles de leur conjoint. Comme dans nombre de couples français, l'homme poursuit son ascension sociale grâce au soutien logistique et au travail domestique de sa conjointe, tandis que celle-ci reste au même niveau.

Seule Christine a effectué un mariage ascensionnel socialement à deux reprises, d'abord en épousant l'héritier d'une riche famille, puis après son divorce, en épousant Bernard qui était PDG d'une entreprise de plus de 800 salariés. Dans ce dernier cas, le statut de Bernard est bien dû à son travail même si son milieu social d'origine était privilégié, et c'est ce statut qui qualifie le « ménage » de Christine et Bernard.

Charlotte, fille d'un infatigable entrepreneur, est en couple avec un ingénieur agronome. Ici c'est le bac+5 du conjoint, et sans doute l'école dans laquelle il l'a obtenu, qui marque son ascendance sur la position de Charlotte qui a un niveau bac+2 et qui est commerciale. C'est ce diplôme qui permet à leur couple des revenus plus importants et une place sociale haute dans les classes moyennes.

Ainsi, si les Omega appartiennent aux classes moyennes, c'est bien dans toute la diversité de celles-ci, de la famille monoparentale dont la mère est employée à la famille proche de la bourgeoisie, de la famille locataire à celle multi-propriétaire. Ce qui apparaît ici comme des statuts hétéroclites s'unifie lorsque au seuil de la L3SE, la majorité de ces femmes Omega se présente comme demandeuses d'emploi.

3. Apparition de la formation continue.

Si la séquence typique des Alpha ne faisait pas apparaître de formation continue, les séquences individuelles des Omega permettent une autre vision du groupe, ainsi que les entretiens biographiques approfondis.

Tableau n° 22 : les séquences individuelles des Omega.

Surnom	Séquence
Anne-Marie	BY30V
Brigitte	eYXY16sYV
Camille	g2K2V
Caroline	rsY21
Charlotte	rsK15i2
Christine	Be3Y19
Clotilde	Y7dYV
Cora	BY12V
Émilie	Y21sY214A
Héloïse	BlmnoY3
Laurine	BrsK2Y14V
Lucie	Bl2Y10A Y5V
Marianna	BY5i9K2A
Martine	cX9Y15AYV
Michèle	BXY5X4Y12
Monique	Bl2mY19XYV
Rachida	BrsY16V
Suzanne	Y17sV
Valérie	BrsY15i2V
Véronique	Br2s2Y13V

Les séquences sont représentatives des trajectoires objectives des Omega, elles sont le codage de leur passage dans la sphère de la formation initiale et continue, et celle du travail. Le codage s'effectue avec le vocabulaire d'état, disponible en annexe, pour chaque année universitaire dans le parcours des Omega à partir des données disponibles dans les dossiers d'inscription format papier du CUEEP. Ainsi, la séquence de Monique, Bl2mY19XYV signifie : un baccalauréat suivi de deux années en L1 (ou équivalent), une année en L2 (ou équivalent), 19 années de travail stable (Y19), une année non décrite (X), une année de travail stable et une VAP (V).

Les séquences étant une suite de lettres et de chiffres, il est aisé d'en identifier les états relatifs à la formation continue référencés comme tels, comme le DUFA représenté par la lettre A. En effet, rappelons que le DUFA n'accueille que des étudiant·e·s en formation d'adultes.

Pour savoir si d'autres formations sont suivies en formation d'adultes, il suffit ici d'observer leur position dans la séquence, c'est à dire dans le cycle de vie. Un BTS obtenu après une période de travail est, de fait, du champ de la formation d'adultes.

Ainsi, nous constatons d'après les séquences qu'Émilie, Lucie, Marianna et Martine sont passées par le DUFA. Marianna et Émilie ont suivi cette formation juste avant la L3SE, Lucie et Martine quelques années avant la L3SE. Cet éloignement peut s'expliquer par la « recharge » nécessaire des droits à la formation. Le CUEEP incitait fortement à la poursuite d'études dans des parcours en sciences de l'éducation après le DUFA pour faire monter en qualification les professionnel·le·s du secteur de la formation d'une part, mais aussi parce que le marché de la formation s'est mis, au fil du temps, à réclamer ce niveau plus élevé de qualification.

Ces quatre femmes possèdent des séquences qui ne font pas apparaître un niveau bac+2 qui aurait pu permettre un accès direct à la L3SE. Cependant si Lucie, Marianna et Martine n'ont aucun passage par l'université dans leur séquence respective, ce n'est pas le cas d'Émilie dont la séquence fait apparaître une première année de licence (lettre I) mais qui n'a pas donné de suite.

Les séquences individuelles font également apparaître d'autres passages par la formation d'adultes. Nous les repérons parce qu'elles se situent après l'entrée sur le marché du travail. Ainsi, la séquence de Brigitte fait apparaître la lettre « s » qui qualifie la deuxième année de BTS, indiquant l'obtention de ce diplôme dans la champ de la formation d'adultes. L'entretien explicitera qu'il s'agit d'un BTS commerce obtenu par une VAE partielle.

Les entretiens permettent de mettre en lumière un usage plus important chez les Omega des possibilités de la formation d'adultes : Cora a obtenu un BTS par VAE, Christine a fait usage de ses droits à la formation pendant toute sa carrière en secrétariat de direction sur de courts modules, Marianna a suivi une formation à la PAO-DAO⁶²³ qui n'apparaît pas dans sa séquence faute de données à ce sujet dans son dossier, Suzanne qui est éducatrice spécialisée a également suivi de courts modules de formation. Anne-Marie, enseignante en lycée professionnel a suivi beaucoup de formations suite à la création des baccalauréats professionnels en 1985 et pour suivre les évolutions techniques de la bureautique dans les métiers de la comptabilité et du secrétariat. Caroline, styliste, s'est formée aux outils informatiques qui sont apparus dans son métier, Clotilde a été formée au sein de son entreprise, etc. Au final, seules Camille et Héloïse ne

623 PAO-DAO : Publication Assisté par Ordinateur, Dessin Assisté par Ordinateur

font aucune mention en entretien de formation, car de fait leurs parcours professionnels respectifs sont très courts avant leur entrée en L3SE, de seulement deux et trois ans. Rachida nous explique lors des entretiens qu'elle n'a jamais bénéficié d'une formation formelle dans son entreprise : si à son poste elle a vu évoluer les outils de la bureautique, les employées s'y confrontaient et se formaient entre elles de manière informelle.

De plus, les entretiens montrent que les formations suivies, même en modules courts non diplômants se rapprochent parfois des disciplines mères des sciences de l'éducation. C'est le cas pour Anne-Marie par exemple, qui suit nombre de formations pédagogiques et techniques pour mieux travailler avec ses élèves de lycée professionnel. Christine a un attrait pour tout ce qui touche « au psychologique » et suit tout au long de sa carrière de secrétaire de direction des modules d'analyse transactionnelle, de gestion des conflits, etc. Véronique elle, est formée par son entreprise aux fonctions de formatrice dans la visée d'un projet de centre de formation interne. Clotilde gravit les échelons dans son entreprise en étant formée à l'interne, elle aussi, aux fonctions de formatrice de collaboratrice. Valérie occupe un poste de secrétaire en RH sur le suivi des formations des salarié·e·s pour lequel elle se forme « sur le tas » avec ses collègues appréhendant ainsi le monde de la formation d'adultes.

Enfin, les séquences font apparaître treize VAP-VAE avant la L3SE, un processus qui nécessite de lister pour chaque Omega, ses formations initiales et continues, pour valoriser toutes les compétences acquises au cours des différentes expériences afin de pouvoir entrer en L3SE sans le bac+2 requis.

Entretiens et séquences se complètent donc pour montrer un usage de la formation d'adultes formelle relativement important chez les Omega excepté chez les plus « novices » dans le monde du travail et pour Rachida. Plusieurs Omega sont déjà passées par la VAE avant la L3SE. Les Omega ont donc connaissance en majorité des possibilités de la formation d'adultes en tant qu'usagères de celle-ci. Ainsi, leur connaissance de ce secteur par la pratique qu'elles en ont eue, est avérée alors que les postes qu'elles occupent semblaient les en éloigner.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Nous avons pu montrer dans ce chapitre comment notre posture a permis la construction de l'échantillon appelé les Omega, soit celui des vingt femmes interrogées en entretien en menant

une réflexion pour chaque étape. Notre ancrage théorique du côté des savoirs situés a permis une réflexion éthique de coconstruction des savoirs avec les Omega dans une méthodologie adaptée à notre objet et à nos sujettes. Nous n'avons, pour autant, pas négligé de conserver la scientificité de notre recherche et de ne pas la limiter à l'étude de « cas ». Notre réflexivité sur les entretiens a pu s'enrichir de nos expériences passées hors champ de recherche, mais cependant utiles, pour obtenir un matériau final très riche par une méthodologie mixte, qualitative et quantitative. Ce matériau nous permet de décrire le groupe des vingt femmes Omega avant de procéder dans la dernière partie à l'analyse de leurs discours.

Les Omega se positionnent socialement dans les classes moyennes, occupant elles-mêmes majoritairement des postes non décisionnaires. La présence d'un conjoint les « hisse » plus haut dans les classes moyennes, mais les y positionne toujours du fait du travail comme source de richesses et non la rente. Cependant, elles occupent des places variées dans les classes moyennes avec des situations maritales différentes.

Enfin, les séquences individuelles nous permettent de voir apparaître la formation d'adultes dans les parcours, notamment le DUFA antérieur à l'entrée en L3SE.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Après avoir exposé dans la première partie l'origine et la première construction de notre travail, cette deuxième partie s'attache plus concrètement à cerner les femmes étudiantes en L3SE en sciences de l'éducation au CUEEP.

Nous avons exposé dans un premier temps comment les sciences de l'éducation ont été investies par le CUEEP pour favoriser la formation d'adultes, dès la création de la discipline, au travers des personnalités régionales aux convictions fortes. La création du CUEEP en 1968 est le symptôme d'un besoin de renouveau dans la formation d'adultes, tant au niveau de la pédagogie, qu'au niveau de la place des adultes dans les dispositifs.

Replacer la fondation du CUEEP dans sa période historique avec son fondateur nous a permis de mettre en exergue le fonctionnement original de ce centre avec ses valeurs propres tout en comprenant la centration sur les sciences de l'éducation.

Nous avons pu grâce aux études de Bernard Charlot et Marie Duru-Bellat⁶²⁴ sur les sciences de l'éducation, comparer nos données aux leurs, pour observer l'évolution de leur population féminine à Lille. Alors que le dispositif de L3SE accueillait essentiellement des salarié·e·s de la formation initiale et continue, nous pouvons voir que les femmes y sont toujours majoritaires en 2000-2012, mais qu'elles ne sont plus ici institutrices, mais plutôt catégorisées dans les employées, dans des métiers de service. Si les diplômés des entrant·e·s en L3SE étaient auparavant des DEUG des disciplines-mères des sciences de l'éducation, nous avons observé une très large diversité des niveaux de diplômés et de leur discipline. L'entrée en L3SE à Lille s'effectue largement par VAP au CUEEP dans une politique volontariste de promotion sociale. Enfin, les étudiantes au chômage ont fait leur apparition largement dans les cohortes de L3SE sur notre période étudiée.

Nous avons expliqué notre posture épistémologique dans la coconstruction des entretiens biographiques. Nous avons montré comment notre positionnement dans les savoirs situés s'adapte particulièrement à notre objet de recherche et nous a entraînée dans une réflexion éthique importante dans l'accueil de la parole des Omega, mais aussi dans le respect de celle-ci.

624 CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement*. Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. CORESE, 1993 ; DURU-BELLAT, Marie. *Les études universitaires des Sciences de l'Éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics*. IREDU-CNRS, 1992.

Nos données permettent ainsi la description sociologique du groupe repéré des Alpha puis celui des Omega dans une vision socio-historique. Elle nous permet de constater des changements avec la période étudiée par Bernard Charlot et Marie Duru-Bellat et de mieux cerner notre échantillon.

Les vingt femmes Omega se positionnent dans tout le panel des classes moyennes mais différemment, notamment selon qu'elles aient ou non un conjoint. Enfin l'étude des séquences individuelles des Omega fait apparaître une utilisation de la formation d'adultes beaucoup plus importante que la séquence typique des Alpha.

Nous connaissons désormais les Alpha et leur sous-ensemble les Omega, et le contexte du dispositif de L3SE au CUEEP de 2000 à 2012. Il nous faut désormais nous concentrer sur le discours biographique des Omega pour y découvrir les éléments de leur réussite en L3SE conformes ou non à nos hypothèses.

TROISIÈME PARTIE :

LE DISCOURS DES OMEGA, ANALYSE MIXTE

Nous avons jusqu'ici travaillé à partir des données fournies par les inscriptions des femmes en L3SE au CUEEP et en parallèle à l'Université de Lille 1. Après avoir analysé l'ensemble des femmes inscrites en L3SE de 2000 à 2012, nous nous sommes penchée sur le sous-groupe des Alpha. Les informations collectées par méthode quantitative nous ont permis de décrire les femmes Alpha. Cependant, elles ne permettent pas d'obtenir des éléments précis sur leur réussite en L3SE. C'est pourquoi nous avons choisi de mener des entretiens avec une partie des Alpha, un nouveau sous-groupe que nous nommons par commodité les Omega.

Nous expliquerons comment nous avons constitué le groupe Omega et comment il se caractérise. Le choix de l'entretien biographique en plusieurs prises a donné lieu pour nous à un cheminement inductif dont nous essayons ici de rendre compte.

Nous avons donc interrogé vingt femmes Omega, en entretiens, pour tenter de mettre à jour si des éléments de cette biographie permettent de comprendre leur réussite en L3SE.

D'emblée, la quantité du matériau collecté nous a interrogé sur la méthode d'analyse. L'opportunité d'une formation à la lexicométrie nous a permis d'utiliser ainsi une méthodologie d'analyse mixte. Celle-ci a mis en lumière le vocabulaire utilisé par les Omega. Ainsi, nous avons pu mettre en avant différents éléments de leur discours qui nous amènent à traiter de leur rapport au savoir tel qu'elles le présentent, mais aussi différents items concernant leur éducation et leur orientation scolaire genrée. La lexicométrie nous permet également de mettre en exergue l'importance de la religion dans ce groupe de femmes dont nous qualifions le milieu d'origine comme étant celui de « catholiques sociaux ».

Enfin, nous pouvons comprendre les mécanismes d'orientation des femmes Omega vers la L3SE à travers l'analyse mixte et les stratégies mises en place pour valider le diplôme.

CHAPITRE PREMIER :

LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AUX SAVOIRS ET AU GENRE, APPORTS DE LA LEXICOMÉTRIE

Vingt entretiens de plusieurs heures chacun représentent un matériau important à traiter manuellement. Face à cette quantité, nous avons opté pour l'utilisation d'un logiciel de lexicométrie, Txm, auquel nous avons été formée à la MESH de Lille par Serge Heiden de Lyon 2 Lumières, pour une première approche des entretiens retranscrits. En effet, seule une analyse textuelle automatisée pouvait nous permettre de sortir de la diachronique du récit. Celle-ci a permis la mise à jour de la construction du rapport au genre et au savoir chez nos sujettes Omega à partir de leur discours.

I TRAITER LES ENTRETIENS AVEC UN LOGICIEL

1. l'analyse de discours, ancrages théoriques.

La lecture de nombreux travaux de recherches à partir d'entretiens nous a laissé dans l'expectative quant à la méthode réelle d'analyse : l'utilisation d'extraits opportuns validant les hypothèses ne disait pas ce qu'il en était du reste du discours. Les manuels de méthodologie de recherche en sciences sociales mettent l'accent sur la subjectivité de la catégorisation d'éléments de discours par le ou la chercheur;euse. Là encore, nous cherchions une méthodologie d'analyse en phase avec notre objet de recherche et avec notre matériau. Après les efforts consentis pour la collecte d'entretiens en plusieurs prises, nous ne pouvions nous contenter d'une analyse thématique qui aurait mis de côté une partie du discours.

Notre quête est celle d'une objectivité plus grande – bien que nous sachions qu'elle ne puisse être totale – qui permette de trouver ce qu'on ne cherche pas de prime abord.

L'analyse de données textuelles comprend plusieurs champs de recherche, dans notre cas nous nous intéressons à « L'analyse du discours [qui] entre surtout en dialogue avec la lexicométrie,

née à la fin des années 1960 »⁶²⁵. L'analyse du discours prend en compte l'extérieur du texte analysé en ce sens qu'il implique une situation au sens sociologique du terme, c'est à dire des éléments structuraux externe aux discours qui en conditionne le contenu et le contenant : « De fait, ce qui constitue l'objet de l'AD, c'est la façon dont cet " extérieur " discursif se manifeste dans le discours que l'on étudie et dont il le détermine. »⁶²⁶. Le discours est donc un objet qui, s'il est individuel, rend néanmoins compte des structures sociales environnantes au sujet du discours et à son objet.

« L'AD est une discipline interprétative : elle vise à rendre compte de la façon dont se construit le sens dans le discours étudié. Or, pour l'AD, le sens ne se construit pas " en dehors " de la langue, mais dans l'interaction entre les formes (mots, constructions syntaxiques, ponctuation...) et les déterminations extérieures dont on vient de parler »⁶²⁷.

L'analyse de discours comble ainsi nos attentes puisque

« ce qui caractérise l'AD, c'est la place centrale accordée aux formes langagières, le postulat que l'on ne dit pas la même chose en le disant autrement, et que l'on n'accède pas " directement " au sens d'un discours, que le discours n'est pas le simple " reflet " d'une pensée ou d'une idéologie. De ce point de vue, l'analyse du discours ne doit pas être confondue avec ce qu'on appelle "l'analyse de contenu", qui se propose d'"accéder" au sens d'un segment de texte, en traversant sa structure linguistique »⁶²⁸.

L'utilisation de l'« l'informatique est une sorte de garant méthodologique : elle exige des analystes de discours une construction explicite de leurs procédures de description »⁶²⁹, en renforçant la robustesse méthodologique pour satisfaire à l'exigence de potentielle duplication de la recherche et en éloignant une analyse trop subjective. Nous expliciterons ainsi tous les choix effectués dans la méthode d'analyse et à chaque étape.

« Autrement dit, il y a parfaite " reproductibilité " des résultats pour chacun des textes, peu importe qui, quand, où, et pourquoi les analyses sont effectuées. Un troisième avantage de l'analyse automatisée est l'absence de biais caractéristiques du codage manuel »⁶³⁰,

c'est à dire une grille d'analyse par trop subjective et floue.

L'utilisation de l'informatique en analyse du discours est souvent décriée comme une « déshumanisation » du langage, mais c'est bien mal comprendre le propos, car c'est en effet une

625 NÉE, Émilie (dir.). *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 10.

626 NÉE, Émilie (dir.). *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 12.

627 Ibidem, p. 13.

628 Ibidem.

629 Ibidem, p.14

630 DAIGNEAULT, Pierre-Marc et PÉTRY, François. *L'analyse textuelle des idées, du discours et des pratiques politiques*. Université Laval, 2017, p. 5.

dé-subjectivation qui est recherchée vis-à-vis du texte car il est impossible en lisant de nier le sens de l'écrit, or

« un des objectifs de l'AD, dès le début, est d'échapper à une pratique de lecture allant directement au sens pour, au contraire, privilégier des méthodes qui [...] relèvent d'" un parti-pris pour l'imbécillité", c'est-à-dire qui suspendent la compréhension immédiate d'un texte »⁶³¹.

En effet, la lecture ne peut, pour une chercheuse doctorante, se différencier du sens. Il n'est pas possible quand on est une « bonne » lectrice de lire sans comprendre, de dissocier la sémiotique de la sémantique, avec toute la subjectivité du sens qui en émerge.

Ainsi, l'approche du texte s'effectue grâce au logiciel qui ne « comprend pas » le texte, dans une objectivité plus grande, vierge de toutes catégorisation sémantique préalable car

« la mise en série, qui est au cœur de la lexicométrie, entraîne de fait la délinéarisation du texte : on ne l'étudie plus phrase après phrase, paragraphe après paragraphe, mais on utilise des outils qui parcourent l'ensemble du corpus pour produire, le plus souvent, des résultats sous formes de listes. De tels procédés font voir des récurrences ou des rapprochements souvent impossibles à détecter à l'œil nu, à plus forte raison sur de grandes masses de documents »⁶³².

Loin de remplacer le raisonnement du chercheur, l'automatisation par l'informatique exige une réflexion, avant le traitement et pendant, pour expliciter les choix et donc les ordres donnés pour effectuer l'analyse automatique. Notons qu'avec Txm, le retour au texte de départ est toujours possible pour se resituer dans la diachronie du récit et du discours.

L'analyse du discours avec Txm répond à nos exigences car « l'analyse de discours est en effet une approche fondée sur des postulats épistémologiques et théoriques constructivistes selon lesquels le contenu d'un texte n'est jamais neutre ni « donné » au chercheur ⁶³³. Par conséquent, l'analyse de discours, qui a des ambitions plus larges que la simple analyse de contenu, est centrée sur l'interprétation du sens, du contenu sous-jacent et implicite d'un texte »⁶³⁴ par ce qu'on nomme classiquement sa forme, son fond mais aussi son intertextualité, c'est à dire son rapport socio-historique à l'ensemble de la société.

631 NÉE, Émilie (dir.). *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 14.

632 Ibidem, p. 15.

633 DAIGNEAULT, Pierre-Marc et PÉTRY, François. *L'analyse textuelle des idées, du discours et des pratiques politiques*. Université Laval, 2017, p. 84.

634 Ibidem, p. 3-4.

En effet,

« décrire, c'est toujours interpréter. Parce que le sens d'un échange n'est pas un "donné" préalable à l'interaction, observable directement et de façon transparente à partir du contenu des échanges, mais une construction en situation »⁶³⁵.

Cette construction du discours est encore plus essentielle à noter dans le cadre d'un entretien de recherche, situation non-naturelle d'échange dans laquelle, ici, l'interviewée ne peut s'empêcher de se demander ce « qu'il faut répondre » pour contenter la chercheuse.

2. Les fonctions utilisées de Txm.

Les textes des retranscriptions des entretiens ont été chargés dans Txm un par un.

Il faut noter l'homogénéité de l'ensemble des discours qui relève tous d'un nombre de mots proches autour de 3500 à 5000 formes de mots repérées, c'est à dire que les Omega ont toutes un vocabulaire quantitativement équivalent. Il en va de même sur le niveau de langage, s'il est celui d'un échange verbal, il ne se modifie pas selon les sujettes. Charlotte est la seule à utiliser des « grossièretés » (cinq occurrences), cela s'effectue par emphase : « donc j'ai dit m... à Pôle-Emploi ça m'a fait bien plaisir[rires] », « quand j'étais en master j'ai relu ce que j'avais écrit en licence, c'est de la m... ».

Le niveau de langage est homogène lui aussi : aucune différence notable par exemple dans le vocabulaire usité par Christine, femme de PDG et Marianna fille de migrants Italiens illettrés. S'il est possible de forcer son langage pendant un entretien court et unique c'est beaucoup plus improbable dans nos échanges longs et répétés. Nous pouvons donc envisager que notre groupe Omega est homogène dans son utilisation du langage.

Marianna est la seule à citer des noms d'auteurs – Rilke, Proust mais aussi Bourdieu – mais aussi seule à parler de poésie, ce que nous attribuons à une position de transfuge sociale qui met en avant ses connaissances d'une part mais qui cherche aussi d'autre part à tester sa locutrice comme paire. Notons rapidement que les auteurs cités relèvent d'une culture littéraire classique dominante.

635 Ibidem, p. 26.

Txm propose le lexique global, c'est à dire l'ensemble des mots dans leur ordre de première apparition dans le texte, ainsi en suivant le lexique, on sait à quel moment du discours apparaît un mot. Les entretiens avec Marianna produisent un lexique de 3512 mots.

Une fois le lexique total extrait, il s'agit de le réduire en repérant la présence et la fréquence des mots. Pour la réduction, nous avons d'abord ôté les articles (le, la les, du, ces, etc.), des adverbes comme « sur », « devant » mais aussi tous les signes de ponctuation ; puis nous avons regroupé les mots issus du même lemme :

« l'opération qui consiste à rattacher un ou plusieurs mots à une forme dite « racine » est dénommé lemmatisation. Il s'agit par exemple de ramener les formes verbales à leur infinitif, de regrouper les adjectifs au masculin et au féminin, singulier et pluriel, etc. »⁶³⁶.

Pour chaque mot, Txm propose le nombre d'occurrences.

Nous n'avons pas établi de seuil minimal d'occurrences pour réduire le lexique comme cela est fréquent, nous avons procédé manuellement en observant chaque mot du lexique même avec une faible occurrence. On trouve ainsi le mot « théologiens » au pluriel en une occurrence dans le discours de Marianna qui se trouve dans la phrase « l'accompagnement des gens, enfin, l'approche vis-à-vis de l'humain, et je me souviens qu'on avait ça aussi en université aussi qui était sur une base de ces...théologiens » ; et aussi le mot « théologique » dans la phrase « je pense qu'il a fait des études théologiques ». Ces mots attirent suffisamment l'attention dans le récit du parcours biographique pour qu'ils soient regroupés.

Nous obtenons ainsi pour le discours de Marianna, tout un groupe de mots relatifs à la religion comme le montre le tableau en annexe. Chaque mot a une faible occurrence sauf « prière » qui revient 30 fois dans les entretiens avec Marianna. Ainsi ce n'est pas ici la simple occurrence d'un mot qui est significative, mais un champ lexical, dans notre cas celui relatif à la religion qui tient une place importante dans la vie de Marianna avec 126 termes repérés au total. Ce champ lexical se répartit dans tout le discours, pas seulement à un moment particulier qui aurait pu être dédié à ce thème. Marianna est fille de parents immigrés Italiens très catholiques, elle a accompagné des paralysés à Lourdes pendant ces périodes de chômage avec les Petits Frères des pauvres, et elle a même suivi une formation spécifique pour devenir animatrice pastorale. La religion fait partie de sa vie quotidienne et donc son champ lexical en est marqué.

L' extrait du lexique avec 126 termes nous engage à rechercher le rapport à la religion chez toutes les sujettes et construit l'hypothèse qu'un parcours peut être orienté par des valeurs

⁶³⁶ GARNIER, Bénédicte et GUÉRIN-PACE, France. *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. Paris : CEPED, 2010, p. 9.

familiales religieuses entre autres particulières qui construiraient un rapport au genre particulier lui aussi.

3. Les fonctions de Txm utilisées.

Nous avons suivi une demie-journée de formation sur Txm avec Serge Heiden de l'Université Lyon Lumière, à la MESH de Lille. Quelques échanges par mail ont enrichi cette journée.

Txm permet non seulement de quantifier les occurrences d'un mot ou lemme, mais il peut restituer ce repérage dans son contexte à droite et à gauche du lemme dans des dimensions préétablies. Par exemple nous cherchons le mot « apprendre » dans le discours de Anne-Marie dont les lignes sont numérotées. Txm nous retourne ce tableau, plaçant le mot « apprendre » comme pivot avec les contextes à droite et à gauche pour chaque occurrence, et le numéro de ligne dans le discours. Il indique aussi la locutrice qui pourrait être Anne-Marie ou nous-même, LD dans le texte. Nous obtenons donc le tableau suivant.

Tableau n° 23 : contexte du mot « apprendre » dans le discours d'Anne-Marie.

Référence	Contexte Gauche	Pivot	Contexte Droit
Anne marie	j'aimais bien en fait, j'aimais bien	91_apprendre	en fait... voilà , donc j'ai fait beaucoup de formations
Anne marie	, je sais que j'aurais pu en	154_apprendre	quoi, je ne suis pas sûre qu'elle, elle ait
Anne marie	avec leurs affaires, ils étaient contents d'	409_apprendre	, et après"s non, après j'ai eu des élèves pas
Anne marie	plaisait, j'aimais bien, j'aimais	760_apprendre	, mais je n'étais pas une élève.. j'étais

La numérotation des lignes du discours permet également de situer l'occurrence dans l'entretien. Par exemple, la première occurrence du mot « apprendre » apparaît chez Anne-Marie à la ligne 91 de la retranscription, la dernière à la ligne 760.

Quand ce tableau est généré dans Txm nous pouvons en cliquant sur une de ses lignes faire apparaître le texte d'origine chargé dans le logiciel de lexicométrie. Nous pouvons donc en permanence, situer l'occurrence dans le récit qui est fait, sans retourner à une version en traitement de texte.

Dans la lignée structurale, le tableau permet de repérer d'un coup d'œil l'acteur du verbe « apprendre » : c'est le « je » d'Anne-Marie dans la première occurrence, mais c'est un « ils » dont le contexte nous apprend qu'ils s'agit de ses élèves de lycée professionnel dans la

quatrième. Nous pouvons donc séparer d'un côté ce que dit Anne-Marie sur « son apprendre » et ce qu'elles en dit pour autrui.

Txm n'aurait pas d'utilité s'il se contentait de repérer des occurrences comme un traitement de texte, car en effet, la langue connaît des formes conjuguées, adverbiales et participiales du verbe « apprendre ». Il nous faut alors demander la recherche d'un lemme « appren » puis de « appri » pour englober les participes.

Nous obtenons pour le lemme « appren » le tableau exporté suivant.

Tableau n°24 : occurrence du lemme « appren » dans le discours d'Anne-Marie.

Référence	Contexte Gauche	Pivot	Contexte Droit
Anne marie	aimais bien en fait, j'aimais bien	apprendre	en fait... voilà , donc j'ai fait beaucoup de formations
Anne marie	une année de fac, ça ne vous	apprend	pas à faire des cours Anne marie : et bien non,
Anne marie	, je sais que j'aurais pu en	apprendre	quoi, je ne suis pas sûre qu'elle, elle ait
Anne marie	adorable donnait des cours, d'ailleurs on	apprenait	, je me souviens, parfois j'y pense et je me
Anne marie	me dis que c'est incroyable, on	apprenait	le solfège avec des livres de vêpres, vous savez les psaumes
Anne marie	battait la mesure, tout à fait, on	apprenait	les notes avec Soeur X, oui oui LD : vous avez fait
Anne marie	avec leurs affaires, ils étaient contents d'	apprendre	, et après non, après j'ai eu des élèves pas
Anne marie	plaisait j'aimais bien, j'aimais	apprendre	, mais je n'étais pas une élève.. j'étais

De façon logique, le tableau fait apparaître les occurrences précédentes augmentées par celles des formes conjuguées. Ici nous voyons apparaître nos interventions (LD).

En recherchant mots et lemmes qui se rattachent au savoir (apprendre, savoir, apprentissage, formation, école, étude, etc.) nous avons pu repérer dans le discours des Omega des éléments caractérisant leur rapport au savoir.

Txm peut enregistrer les recherches effectuées sur un texte et les répéter à la demande sur un autre. Nous avons pu systématiser ainsi certaines fonctionnalités.

Nous avons de la même façon, pour dégrossir le matériau si dense que nous avons, recherché les lemmes « femme », « féminin », « homme », « masculin », « fille », « garçon », « mère », « père » etc. pour prendre conscience d'un discours particulier sur le genre et le genre du savoir.

Voici ce que fait apparaître la recherche du lemme fille dans le discours d'Anne-Marie.

Tableau n°25 : occurrence du lemme « mère » dans le discours d'Anne-Marie.

Référence	Contexte Gauche	Pivot	Contexte Droit
Anne marie	tout à fait.. ; donc ma	mère	c'était dans un milieu de commerçants, j'avais une grand mère
Anne marie	abord le sujet, je sais que ma	mère	a fait une fausse couche longtemps après, mais, bon,
Anne marie	le temps de faire la lessive pour ma	mère	, je ne sais pas comment elle s'organisait mais... bon
Anne marie	? Anne marie : alors oui, ma	mère	C'était très..... très catholique, donc elle aidait beaucoup autour d'
Anne marie	de l'orgue, elle était musicienne ma	mère	, excellente musicienne, elle jouait du piano et tout, donc
Anne marie	fallait, à chaque fois que ma grand	mère	venait, il fallait que je joue, à chaque fois que
Anne marie	c'était vraiment traditionnel, c'était ma	mère	qui regardait... LD : c'était votre maman qui surveillait tout
Anne marie	c'était très Général de Gaulle, donc ma	mère	À l'époque, devait faire pareil, à l'époque souvent
Anne marie	ma fille, un petit peu comme sa	mère	finalement, elle a fait un B. T. S.
Anne marie	elle et son jumeau, puis de sa	mère	J. LD : elle vit encore votre maman ? Anne-Marie :

Nous avons nettoyé le tableau en ôtant huit occurrences de « grand-mère ». Le portrait de la mère par Anne-Marie apparaît ici clairement. En systématisant la recherche nous avons, brossés par les Omega, leurs portraits de famille.

II APPORTS DE LA LEXICOMÉTRIE SUR LA COMPRÉHENSION DU MILIEU FAMILIAL D'ORIGINE

Une de nos hypothèse est que les Omega proviennent d'un milieu spécifique qui leur a donné des éléments leur assurant la réussite en L3SE à l'âge adulte.

Nous citerons dans cette sections souvent les mêmes discours d' Omega pour ne pas avoir à re-contextualiser à plusieurs reprises leur récit.

1. Un catholicisme social.

Nous nous intéressons ici au catholicisme car c'est la religion mentionnée par les Omega, aucun autre culte n'est évoqué.

Céline Béraud en analysant les textes officiels catholiques de la deuxième moitié du XX^e siècle observe que si femmes et hommes sont désormais reconnus comme ayant une « dignité égale » et que la femme n'est plus « mineure » vis-à-vis de l'homme, l'usage des termes au singulier indique un essentialisme inégalitaire comme dans le discours de Benoît XVI qui appelle les chrétiens à être partout « les promoteurs d'une culture qui reconnaisse à la femme dans le droit et la réalité des faits, la dignité qui lui revient »⁶³⁷. Ainsi le discours moderniste pontifical s'appuie sur des éléments « naturels » pour, en même temps, proclamer une égalité de dignité entre les deux sexes et une différence de fonction de chacun d'entre eux, un différentialisme essentialiste qui renvoie les femmes à leurs qualités « naturelles » d'écoute et de soin aux autres, etc. tandis que le rôle des hommes n'est pas clairement défini. Ce discours se double d'un autre raisonnement quant à l'accès au ministère religieux :

« alors que l'on s'émeut du plafond de verre auquel se heurtent les carrières des femmes dans les entreprises et administrations, l'existence d'un "plafond de vitrail " au sein des Églises n'apparaît pas davantage acceptable »⁶³⁸.

Il s'appuie sur le choix d'apôtres masculins par le Christ, choix non explicité, et la tradition multiséculaire. Les *gender studies* sont frontalement combattues :

« Les partisans des théories du genre sont à combattre *ad extra* (on l'a dit, ce qui inquiète tout particulièrement les autorités catholiques, c'est leur impact sur la famille), mais également *ad intra*. Les théologies féministes, qui s'y appuient, sont ainsi également directement visées »⁶³⁹.

L'affaire dite « de la jupe » en 2008, avec des propos sexistes et misogynes, en est un exemple frappant.

Maria Eleonora Sanna explique que sous Jean Paul II et Benoît XVI,

« au nom de la défense de certains droits individuels, un discours moralisateur et une rationalité politique selon laquelle l'action individuelle se fonde sur un calcul d'utilité, d'intérêt et de satisfaction se rencontrent sur le terrain des questions relatives à la reproduction et aux sexualités humaines. Cette rencontre, apparemment paradoxale, renforce un discours normatif sur le corps des femmes, les rapports sociaux de

637 Documentation catholique, n°2401, 4 mai 2008 p. 404, cité par BÉRAUD, CÉLINE. Quand les questions de genre travaillent le catholicisme. *Études*. 2011, Vol. 414, no 2, p. 213.

638 BÉRAUD, CÉLINE. Quand les questions de genre travaillent le catholicisme. *Études*. 2011, Vol. 414, n° 2, p. 214.

639 Ibidem, p.216

sexe et la famille, qui, face aux avancées des théories féministes, du genre et queer, légitime la naturalisation de la différence de sexe et la substantialisation des identités de genre et des sexualités »⁶⁴⁰.

La préservation des droits individuels, des droits de la personne est devenue depuis Jean Paul II, un argument pour étayer le discours catholique officiel face aux *gender studies* et en bioéthique.

Nous avons bien conscience de l'écart qui peut exister entre le discours catholique officiel et les croyances des Omega, cependant celles-ci sont imprégnées depuis l'enfance par une idéologie particulière quant aux femmes, à leurs places, leurs rôles, leurs qualités requises, etc.

Nous trouvons ainsi que parmi les vingt femmes Omega, dix d'entre elles font état d'une famille croyante catholique dans leur discours.

Dans la famille d'Anne-Marie, née en 1949, la religion catholique tient une place très importante, sa mère musicienne s'occupe de la chorale de l'église, Anne-Marie est envoyée en pensionnat catholique tenu par des sœurs en habit jusqu'à ses 18 ans alors qu'il existe une école publique dans le village de la résidence familiale. Anne-Marie dira qu'elle a été en pensionnat suffisamment à la messe « pour toute une vie ». Son jumeau et son frère aîné ont été eux aussi enseignés dans le privé catholique.

Marianna, fille d'immigrés italiens très catholiques, fréquente, elle, des établissements scolaires publics mais est soumise aux valeurs catholiques traditionnelles : « tu sortiras quand tu seras fiancée » lui déclare sa mère quand elle veut aller au cinéma, c'est à dire qu'une fille ne peut pas sortir seule ou avec d'autres filles sans passer pour une « délurée », la préservation de la vertu justifie la claustration des filles⁶⁴¹.

Clotilde, fille d'agriculteurs croyants, passe en établissement privé pendant le collège après des difficultés relatives à son comportement.

Nous pourrions multiplier les exemples des dix sujettes. Les valeurs catholiques traditionnelles véhiculent des stéréotypes particuliers quant aux filles et aux femmes, c'est ce que démontre l'analyse à partir du lexique de Marianna.

L'enseignement dans le privé à travers des générations différentes de sujettes reste un choix d'éducation spécifique qui préserve la jeune fille de la mixité, comme l'a vécue Anne Marie, née en 1949, puis, après l'obligation de mixité, tend officiellement vers la recherche de l'excellence.

640 SANNA, Maria Eleonora. Le discours catholique contemporain sur le genre : un tournant néolibéral? Dans : ROCHEFORT, Florence et ALII, *Normes religieuses et genre*. Paris : Armand Colin, 2013, p. 292.

641 MAYEUR, Françoise. *L'éducation des filles au XIX^e siècle*. Paris : Perrin, Tempus, 1979.

C'est le cas pour Christine, dont la famille catholique, fait le choix de l'école privée dès la maternelle :

« ah oui ! c'est un choix délibéré de mes parents [...] motivé plus, à l'époque oui, pour des écoles qui obtenaient plus de résultats, plus de cadrage, plus de liens avec les parents...enfin, moi, j'ai des copines qui après ça sont parties au lycée F. [lycée public] et c'était beaucoup plus désorganisé dans le public que dans le privé...je m'y suis hyper bien sentie dans le privé d'ailleurs [...] alors il y avait une question d'éducation et puis sans être pratiquants purs et durs, il y avait aussi une question religieuse, moi j'ai suivi le catéchisme à l'école, j'ai fait ma première communion à l'école, ma profession de foi pareil, et moi quand je suis arrivée il y avait encore des religieuses enseignantes » (entretien de Christine, née en 1959).

Clotilde après quelques soucis de comportement – « j'ai redoublé ma troisième, et j'étais influençable » – est transférée dans le privé :

« alors, j'ai fait mon primaire et une partie de mon collège dans le public et après je suis repartie dans le privé et, le privé ça a été comme une révélation, dans le sens où j'étais véritablement cadrée, il y avait une vraie écoute, on est à l'individuel, on n'est pas en collectif. Pour ma part, en tout cas. »,

et elle ajoute : « ...une éducation aussi...je ne sais pas si le terme "stricte " est le bon, mais en tout cas j'étais bridée de tous les côtés ». (entretien avec Clotilde).

Notons l'utilisation du terme « bridée » que choisit Clotilde : l'enseignement dans le secteur privé est encore ici un élément de préservation et diffusant un enseignement vécu ici comme supérieur à celui du public. Par « préservation » nous entendons la correspondance désirée à un modèle dominant de « bonne éducation » avec de « bonnes fréquentations », c'est-à-dire dans les faits, à une séparation des classes sociales pour assurer la reproduction du système de genre et de classe.

Suzanne, elle, a été formée par la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne). C'est à la JOC que ce sont rencontrés ses parents, c'est là qu'elle rencontre son futur mari. Elle sera animatrice bénévole pour les jeunes dans un dispositif ACE⁶⁴². Elle nous explique cependant que « c'était plus ouvrier que catholique en fait », et que « bien sûr les enfants musulmans et les autres aussi étaient accueillis ».

Nous observons donc pour dix des vingt femmes interrogées des valeurs familiales catholiques déclarées dans le discours retranscrit. Si les valeurs religieuses et l'enseignement privé ont modelé une éducation genrée de nos sujettes, c'est aussi le cas du lieu de leur première socialisation, la famille.

642 Action Catholique des Enfants

En mettant en regard le poids de la religion dans les familles des Omega et le statut fréquent d'entrepreneur de leur père respectif, nous parvenons à définir ce qu'on peut appeler au XIX^e siècle un catholicisme social qui imprègne les Omega. Il s'agit de valeurs religieuses adossées à une adhésion au concept de progrès technique et social. Mis il nous faut tout d'abord éclairer le fonctionnement de la famille des Omega quant à l'entreprise, ou les biens acquis, à la lumière de leur position dans la famille.

2. Le droit d'aînesse.

Nous nous interrogeons sur la place des Omega dans leur fratrie respective. En effet leur place « secondaire », du fait de leur sexe et de leur position dans la fratrie, peut donner lieu à une moindre attention à leurs apprentissages scolaires et à leur orientation.

Tentons tout d'abord de comprendre en quoi cette place selon le sexe peut avoir un sens spécifique. Il nous faut pour cela remonter à la loi dite Salique pour comprendre comment les personnes de sexe féminin ont été évincées des positions de pouvoir délibérément.

« La loi salique tirée du *Pactus legis salicae* (VI-IX^e siècle) fut exhumée en 1358, réactivée et discutée au XV^e siècle, elle acquit au début du XVI^e siècle le statut de loi fondamentale et fit de la France un royaume à l'intérieur duquel les femmes étaient exclues du pouvoir. »⁶⁴³.

Sa manipulation par les juristes et la création du Pacte des lois françaises (1550-1650) fondent les dynasties masculines sur le modèle familial du patriarcat en posant celui-ci comme « naturel », ainsi,

« un modèle de nature culturelle en vint à définir le droit de gouverner [...] calqué sur le régime matrimonial [qui se] trouvait ainsi lié au droit qu'il [l'homme] avait de diriger le ménage en tant que mari »⁶⁴⁴.

Ici se trouve justifiée la domination masculine au sein du couple et dans la gouvernance du pays dans une tautologie double.

Si la falsification de la dite Loi salique est découverte dès le XVI^e et malgré quelques controverses, le système mis en place de supériorité masculine et de filiation patriarcale, bref de

643 HANLEY, Sarah. *La loi salique*. Paris : Les Belles Lettres, 2010, p. 27.

644 Ibidem, p.27

valence sexuelle différenciée⁶⁴⁵ – du pouvoir et des biens – se poursuit s'appuyant sur la Nature et le parallèle effectué avec la gouvernance du ménage auquel les hommes sont « naturellement » plus aptes que les femmes.

Le droit d'aînesse qui n'est que masculin, est aboli en 1792 pendant la Révolution, rétabli en 1826 puis définitivement écarté en 1849. Pourtant ce n'est que depuis 2007⁶⁴⁶, que la loi française ne permet plus de déshériter un enfant, même une fille, et de réserver à chacun et chacune des descendants un minimum dans la transmission.

Ainsi, si après l'analyse des familles d'Émile Durkheim, François de Singly se réfère à

« une montée en puissance des liens affectifs dans la sphère familiale au détriment des relations économiques, au poids croissant du capital culturel et de la méritocratie dans la définition et la transmission des positions sociales »⁶⁴⁷,

Sybille Gollac explique que

« il existe d'autres stratégies répondant plutôt à une volonté partagée de conserver et de transmettre un patrimoine familial, en tant qu'il est attaché au statut social d'une lignée qu'il convient de maintenir ou d'améliorer de génération en génération » mais, « la précocité des investissements différenciés dont sont l'objet les enfants d'une même fratrie est surtout sensible dans la place spécifique réservée aux garçons »⁶⁴⁸.

Ainsi se maintient un certain « droit d'aînesse ».

Dans le groupe des Omega, six d'entre elles ont eu un père entrepreneur en comptant les chefs d'exploitations agricoles, donc avec un capital patrimonial ou productif, voire les deux, à transmettre. À partir de l'étude de la transmission des patrimoines, Sybille Gollac note que « dans de nombreuses familles d'indépendants, la transmission de l'entreprise aux garçons est perçue comme une évidence »⁶⁴⁹, comme le dit Anne-Marie : « ah oui. Ça c'est fait comme ça, euh...c'était comme ça, on n'a même pas...c'était...c'était comme ça, on ne se posait pas de question ». Anne-Marie explique : l'entreprise créée par le grand-père en 1929 est transmise de père en fils aîné :

« vous savez, quand on est une famille de trois avec une entreprise, et bien c'est celui, enfin là, c'est un petit peu la famille...mais on s'occupait surtout de celui qui allait reprendre l'entreprise, évidemment[...] mon frère aîné, oui, donc on s'est beaucoup occupé de mon frère aîné ». (Anne-Marie).

645 HÉRITIER, Françoise. *Masculin Féminin*. Paris : Odile Jacob, Poche, 1997.

646 [Loi n°2006-728 du 23 juin 2006 - art. 11 JORF 24 juin 2006 en vigueur le 1er janvier 2007](#)

647 GOLLAC, Sybille. Les ambiguïtés de l'aînesse masculine : Transferts patrimoniaux et transmission du statut social de génération en génération. *Revue française de sociologie*. 2013, Vol. 54, n° 4, p. 720. SINGLY F. (DE), 2007, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin., p. 93.

648 Ibidem, p. 720.

649 Ibidem, p. 736

Cet aîné a été assigné au rôle de « repreneur » dès le plus jeune âge avec « une socialisation particulière [...]pour [leur] inculquer le goût du métier et de l'indépendance »⁶⁵⁰. Sa formation a été très spécifique à son rôle de repreneur sans que celui-ci ne soit jamais discuté. La reproduction s'effectue dans la génération suivante :

« mon frère aîné, son fils, le plus jeune a repris l'entreprise, mais j'ai senti chez ce fils qu'il y avait quand même, que c'était important pour lui de continuer et mon neveu me dit "tu te rends compte c'est la 4ème génération!", mais il dit ça avec une fierté incroyable, alors que moi, je m'en fous, je dis "c'est un tas de briques", moi j'ai ce...ce discours là, on a chacun ses valeurs... ».

Si Anne Marie et son jumeau sont actionnaires, ils n'ont jamais rien réclamé :

« mon frère jumeau et moi euh...on trouvait normal que ce soit notre frère aîné qui reprenne, et on n'a jamais rien exigé, parce...on a trouvé que...on en a discuté d'ailleurs de ça, on a trouvé que finalement il aurait pu très bien...bon il a réussi, il a très bien gagné sa vie et tant mieux, parce qu'il aurait pu très bien ne pas réussir, donc il a pris des risques, donc on a considéré qu'il avait pris des risques et que finalement c'était bien comme ça, on n'a jamais rien exigé, voilà [...] mon frère[l(aîné)] nous payait le restaurant une fois par an, c'était sympa » (Anne-Marie).

Ce modèle de transmission masculine est modifié quand il n'y a pas de fils, c'est le cas dans la famille de Michèle dont le père possède plusieurs entreprises qu'il transmet à son gendre, le premier mari de Michèle. Il restera en fonction même après leur divorce.

Dans la famille d'agriculteurs depuis trois générations de Clotilde, pas de garçon, seulement deux filles nées à la fin des années 1970. Le discours est d'accéder à un métier de « col blanc » *dixit* Clotilde. La part du secteur primaire est alors en large diminution. « La reprise d'une exploitation est un métier difficile...surtout pour des filles ». Il n'y a donc pas de transmission de l'exploitation agricole mais du capital économique généré par la vente des terres petit à petit et aussi de la valeur « travail » comme le répète à plusieurs reprises Clotilde.

Chez Laurine, la valence sexuelle différenciée envers le fils aîné s'observe même dans un milieu socio-économique précarisé d'une famille de quatre enfants élevés par une veuve. Tout le capital humain et économique est mobilisé pour favoriser les études de l'aîné et son insertion professionnelle car dans les familles de salariés :

« le fils aîné est celui qui a accès à une position sociale élevée grâce à l'acquisition d'un capital scolaire conséquent [...] le porteur du statut social de la lignée devient celui autour de la scolarité duquel les membres du groupe de parenté concentrent leur investissement »⁶⁵¹.

650 Ibidem.

651 Ibidem, p.738

Le frère aîné de Laurine n'a pas travaillé en parallèle de ses études pour les financer, elle, la cadette, si. Laurine nous explique que l'aîné, pendant ses études, n'était pas nourri comme les autres enfants quand il était de retour au domicile familial :

« Les repas c'était...c'était incroyable, il se mettait en bout de table, comme un chef..lui ne mangeait pas comme nous, lui, lui, il avait droit à un autre menu, meilleur..et puis aussi les quantités, il avait plus..on nous disait que c'était parce qu'il faisait des études, il avait besoin de plus...Pfff...Une fois j'ai dit que, moi, j'étais en pleine croissance que j'avais besoin moi aussi, j'ai pris une claque ! ».

C'est un cas d'école de valence sexuelle différenciée telle que mise en exergue par Françoise Héritier dans les pratiques quotidiennes et notamment l'alimentation dès le plus jeune âge.

Nous pouvons donc observer ici comment la différence sexuelle et la position dans la fratrie marquent la biographie des Omega du sceau du genre, notamment de la valence sexuelle différenciée. Dans leur système d'éducation, les filles sont secondes, et même secondaires dans la transmission d'entreprises et de biens, et les femmes sont pensées dans un discours catholique essentialiste et différentialiste comme futures mères et épouses.

Dans ce patriarcat dominateur, les Omega sont-elles soutenues par leur mère ou celles-ci sont elles des agents de reproduction de ce système ?

3. Les mères des Omega dans le système de domination masculine.

Nous cherchons à connaître le modèle fourni par la mère des Omega quant aux questions de genre.

Le genre est un concept « pour mieux saisir les manières dont la plupart des hommes et des femmes sont, dès le plus jeune âge, façonnés pour ressembler aux caractéristiques attendues de leur sexe dans leur société d'appartenance »⁶⁵². Marie Buscatto met l'accent ici sur ce phénomène comme étant construit, incorporé et situé mais aussi comme processus dynamique, le genre est

« un concept visant à rendre compte des processus sociaux de production, de légitimation, de transgression et de transformation des différences sexuées hiérarchisées entre femmes et hommes entre féminin et masculin, selon des principes visant à les " naturaliser " et à stigmatiser tout comportement contraire »⁶⁵³ .

652 BUSCATTO, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : A. Colin, 2014, p. 10.

653 Ibidem,p.13

Le genre met en lumière la division sexuée du travail, mais aussi des espaces, des tâches, du langage et des comportements considérés pourtant de prime abord comme « naturels ». Françoise Héritier insiste sur ces

« catégories cognitives extrêmement durables puisqu'elles sont transmissibles, inculquées très tôt par l'éducation et l'environnement culturel, et relayées par tous les messages et signaux explicites et implicites du quotidien »⁶⁵⁴.

C'est donc ici, sur la façon dont le genre agit sur les parcours des Omega, et en premier lieu sa construction dans le lieu de première socialisation, la famille, que nous nous penchons à travers le discours des sujettes.

Aussi nous avons recherché tous les mots du lexique qui se rapporte au genre et d'abord les mots « femme » « fille » dans les entretiens biographiques. Nous expliquons notre démarche à partir de l'exemple de Marianna.

Le mot « fille » a seize occurrences dans le discours de Marianna, auxquelles nous soustrayons celles qui font état de « la fille de mon oncle », « une copine, une fille » etc. pour ne conserver que celles du tableau ci-dessous qui replace le mot fille comme pivot dans son contexte. Les occurrences sont concentrées dans le début du premier entretien quand Marianna narre son enfance de fille de parents italiens, catholiques et illettrés arrivés dans le Nord de la France en 1960 pour travailler, ensuite le terme disparaît totalement.

1	Il y avait une sainte vierge et il y avait une petite fille qui était au bas, à genoux, comme si elle écoutait
2	convoquer mes parents pour leur dire " votre fille_52 a des problèmes d'ouïe ", et puis en plus je
3	grande fille puisque j'étais la première grande fille une fille au foyer, enfin une fille à la maison
4	j'étais la première grande fille, une fille_96 au foyer, enfin une fille à la maison, donc moi
5	une fille au foyer, enfin une fille 96 à la maison, donc moi je devais...
6	je ne pouvais pas sortir, une fille 228 ne pouvait pas sortir, " tu sortiras quand tu seras fiancée "
7	ma mère pour elle, une fille_94 c'est apprendre à faire le ménage pour être une bonne épouse
8	elle voulait surtout de l'aide d'une grande fille_96
9	tellement j'étais en colère d'être une fille_152 , je devais avoir 12 ans... c'était le sport...

La première occurrence du mot fille ne désigne pas Marianna mais un tableau au mur chez ses parents qui représente une petite fille agenouillée aux pieds de la Vierge, extatique. Le lien est ici tout de suite effectué par la sujette elle-même entre religion et sexe, entre valeurs familiales et rôle sociaux de sexe : la fille est agenouillée « comme si elle écoutait » dira Marianna,

⁶⁵⁴ HÉRITIER, Françoise. *Masculin Féminin*. Paris : Odile Jacob, Poche 1997, p. 28.

« souriante », totalement passive. C'est cette seule représentation qui orne les murs du domicile ses parents.

L'occurrence numéro 2 évoque la surdité de Marianna qui est découverte fortuitement par un enseignant en CM1/2, la famille ne s'en est pas rendue compte. Marianna était plutôt considérée comme une idiote, au sens pathologique, par les enseignants qu'elle n'entendait pas, elle a beaucoup redoublé, Marianna est née en 1959 nous sommes donc dans les années 1960. Elle est au fond et dessine de longues heures, la surdité l'a renferm e sur elle-même comme c'est le cas pour tous les malentendants qui s'isolent socialement. Ce handicap non-décelé a freiné ses apprentissages et l'amène à 18 ans en fin de troisième. Marianna a cependant compris que son potentiel est identique à celui des autres et que sa famille a été défaillante vis-à-vis de sa santé. Cependant, arrivée à 18 ans en troisième, elle quitte le système scolaire sans aucun diplôme, puis sa famille. En effet, Marianna refuse le modèle féminin que sa famille veut lui imposer (occurrences 6 et 7). Ici le destin féminin est tracé par les parents notamment la mère en pleine reproduction de genre qui réduit l'espace de vie féminin à l'intérieur de la maison dans l'application de la théorie des sphères privée et publique. La fille cloîtrée, est destinée à passer de la famille du père à la famille du mari dans une logique patriarcale. « Sortir » évoque la possibilité de loisirs totalement refusés à la jeune Marianna qui est press e d'assister sa mère dans les tâches domestiques et la garde des autres enfants. Nous sommes dans les années 1960 l'époque des Y y s, du rock naissant, des soirées dansantes, de la démocratisation du cinéma, etc. qui côtoient une fabrique des filles⁶⁵⁵ beaucoup plus traditionaliste.

La claustration est un thème récurent (occurrences n 3, 4, 5, 6). Une fille au foyer c'est une fille à la maison, la clôture est de rigueur pour les filles⁶⁵⁶ pour la préservation de la vertu, de la réputation et pour la formation de la jeune fille aux travaux ménagers. On retrouve ici le travail de coercition sur le corps des femmes à travers la morale catholique (figure de la fille qui semble écouter la Vierge) ; la fille ne peut sortir seule mais accompagnée d'un homme qui a des droits sur elle « quand tu seras fiancée », il s'agit d'une reproduction patriarcale.

L'utilisation du générique « une fille ne pouvait pas » dans l'occurrence 6 énonce une règle générale et rend compte des croyances familiales. « Fille au foyer » évoque les valeurs de la famille : le rôle «  vident » que lui assigne la famille traditionnelle et qui ne lui convient pas. Remarquons « fille au foyer » expression inspirée de « femme au foyer », qui indique que, de

655 ROGERS, Rebecca et THÉBAUD, Françoise. *La fabrique des filles : l'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*. Paris :  d. Textuel, 2010.

656 MAYEUR, Françoise. *L' ducation des filles au XIX  siècle*. Paris : Perrin, Tempus, 1979.

filles au foyer on passe à femme au foyer dans une claustration qui passe d'une domination paternelle à celle de l'époux.

La claustration physique est également de mise pour Anne-Marie scolarisée en pensionnat catholique tenu par des sœurs en habit jusqu'à ses 18 ans.

L'occurrence n° 9 évoque les premières règles de Marianna qui la restreignent dans ses activités sportives. Elle est « en colère d'être une fille » car elle est empêchée par cette sexualité, même entravée dans ses activités physiques. La découverte de la « condition féminine » est une déconvenue globale pour Marianna, très tôt, à travers son corps entravé.

Le mot « femme » n'apparaît que quatre fois dans les entretiens avec Marianna dont deux fois pour désigner une patronne et une collègue. Nous analysons donc les deux occurrences suivantes placées dans le premier entretien elles aussi :

1. « et ma mère, femme au foyer, avec 5 enfants »
2. « il y avait aussi sûrement une liberté de la femme... moi je ne me voyais pas forcément vivre comme ça, »

La première désigne la mère qualifiée de « mère, femme au foyer » dans son double rôle social de sexe assigné. La seconde tente d'expliquer l'opposition de Marianna au modèle proposé par ses parents. Si Marianna vit dans une ville industrielle du Nord de La France dans les années 1960, elle perçoit les mouvements féministes en plein essor.

Laurine, elle, ne veut pas « dépendre comme ça de quelqu'un d'autre ». Elle explique que sa mère aide-soignante a cessé de travailler avec la survenue des enfants, quatre, nés dans la décennie des années 1960. Veuve, elle paye difficilement les dettes contractées à son insu par son époux par des emplois de femme de ménage puis d'aide-soignante de nuit. Quand elle se remarie à un enseignant « elle était encore dépendante, elle n'avait jamais d'argent sur elle n'avait jamais rien. Elle avait bien une carte bleue à son nom mais elle était dans le tiroir du bureau de B [son mari] ». Laurine nous raconte cette anecdote

« une fois, en rentrant du travail, sa voiture est tombée en panne, comme ça d'un coup au milieu de la route. Elle dû demander à des inconnus de l'aide pour mettre la voiture sur le bas côté et elle est rentrée à pied, toute seule, après une nuit de garde ! Elle n'avait même pas de quoi prendre le bus ! ».

Parmi nos vingt sujettes Omega, treize d'entre elles ont une mère qu'elles qualifient comme étant « au foyer », dans un modèle de couple hétérosexuel où le père est le *breadwinner* et dans lequel

la mère n'a pas d'indépendance économique. Quand la mère a eu une activité professionnelle avant le mariage (mère d'Anne-Marie, de Christine, Laurine par ex.) celle-ci s'est arrêtée net. Les sujettes l'expliquent par la survenue d'enfants, ou par le fait que les revenus du père suffisaient au ménage :

« et ensuite les enfants sont arrivés [...] elle a arrêté de travailler parce que, sûrement que financièrement le salaire de mon père suffisait et aussi pour s'occuper de nous [les deux filles] » (Christine) ; « avant de nous avoir elle était secrétaire » (Suzanne).

La mère de Lucie n'a jamais occupé d'emploi rémunéré. Charlotte explique :

« je pense que ça devait bien l'arranger aussi [de ne pas travailler]...enfin à l'époque [les années 1970], quand les hommes gagnaient bien leur vie, les femmes n'étaient pas obligées de travailler, c'était la mentalité, ça devait bien l'arranger de ne pas travailler ... » (Charlotte).

Le caractère social du travail est ici totalement occulté.

La mère est confinée à son rôle stéréotypé maternel à la maison dans le respect de la théorie des sphères. Son éventuel besoin social de travail extérieur salarié est totalement nié ici par les Omega elles-mêmes quand elle n'est pas, comme par Charlotte soupçonnée d'en « profiter ». Il y a également négation de la situation réelle du travail des femmes françaises :

« La seconde moitié du XX^e siècle nous a amené au moins une certitude : la permanence de la croissance de l'activité féminine. Commencée au temps des " trente glorieuses ", cette lame de fond a traversé toutes les turbulences économiques sans marquer le moindre cran d'arrêt : ni la chute de la croissance, ni la montée du chômage, ni la succession des crises économiques n'ont enrayé la spectaculaire féminisation de la population active »⁶⁵⁷.

Ainsi, si les mères ne travaillent pas dans les familles dont sont issues les sujettes citées, c'est par convention sociale et adhésion à un modèle familial particulier, relevant aussi du modèle catholique, car les femmes salariées sont de plus en plus nombreuses au fil des années en France.

Clotilde, issue du milieu des agriculteurs, nie la réalité du travail de sa mère : « disons que c'était mon père qui avait l'exploitation et maman l'aidait et accompagnait quand il le fallait et... elle avait aussi des animaux qu'elle vendait, des œufs...plutôt un complément. ». Clotilde a ici incorporé le discours d'invisibilité du travail des femmes d'agriculteurs bien connu et de la notion fautive de « revenu d'appoint » pour qualifier les activités professionnelles des femmes⁶⁵⁸.

657 MARUANI, Margaret et MERRON, Monique. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris : La Découverte, 2012, p. 19.

658 HUET, Maryse. Les catégories statistiques utilisées pour classer les épouses et enfants d'agriculteurs, des principes à l'usage effectif. *Les catégories socio-professionnelles et leur repérage dans les enquêtes*. 1981, n° 38, p. 41-81.

Quand nous avons questionné plus précisément les Omega, nous constatons que la mère au foyer n'est pas si « inactive ». La mère de Christine a été la secrétaire de son mari sans aucun salaire, lui permettant de gravir les échelons de son entreprise et de passer de simple commercial à directeur régional des ventes. La mère de Charlotte a aussi servi de secrétaire à son époux kinésithérapeute, celle d'Anne-Marie s'occupe des personnes âgées et des malades du hameau et de la chorale de l'Église dans un modèle bourgeois de dame charitable, etc.

Christine Delphy rappelle que 3 à 4 millions de femmes en France n'ont aucun revenu ⁶⁵⁹, elles sont exploitées par leur travail domestique et leur « bénévolat » en tant que femmes d'agriculteurs, de commerçant, etc. et ne bénéficient d'aucun salaire, aucune retraite, aucune sécurité sociale si ce n'est celles dérivées des droits du mari, Christine Delphy explique ainsi le mode de production domestique, base du patriarcat.

Ainsi les mères de nos sujettes n'ont pas eu en majorité d'emploi rémunéré pendant l'enfance des Omega, mais elles n'en sont pas pour autant restées inactives socialement – « les femmes au foyer ne travaillent que 50h par semaine » ⁶⁶⁰ – tout en étant exploitées. Les actions gouvernementales étudiées par Christine Delphy, montrent que dans l'État français depuis 1983, l'encouragement à la hausse de la natalité se double de celui du maintien des femmes au foyer, alors qu'en Suède la natalité croissante va de pair avec une augmentation du travail des femmes. Un autre modèle est donc possible. Delphy montre que « la seule famille concevable pour la droite, et pour les milieux intégristes catholiques, est une famille hiérarchique, où la femme est " entretenue " par l'homme » ⁶⁶¹. C'est dans ce modèle familial hiérarchique donc, que la majorité des Omega a grandi.

Cependant les mères des Omega ne sont pas toutes décrites comme des femmes soumises en tout.

Ainsi celle de Rachida, mère au foyer, sans emploi rémunéré avec huit enfants, n'hésite pas à divorcer d'un mari devenu alcoolique et violent, tout comme la mère d'Émilie qui divorce, reprend une formation et devient aide-soignante.

659 DELPHY, Christine. Penser le genre. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 298.

660 DELPHY, Christine. genre et classe en Europe. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 299.

661 Ibidem, p. 304

La mère de Caroline prend un emploi de nourrice quand son époux, enseignant devenu sourd profond et dépressif, sera déclaré en longue maladie, pour préserver le budget familial.

Christine raconte comment sa mère biaisait la surveillance financière de son époux : « il y avait des petites cachotteries, si on allait faire des petites courses à L. avec elle, sur le talon de chèque elle mettait "ravitaillement", elle ne mettait pas "chaussures ou robes" », (Christine). La mère de Christine utilise, ici, toutes les marges du système de domination masculine qui la contraint toute les semaines à l'examen du chéquier et des dépenses dont elle doit rendre compte face à son mari.

Le modèle familial le plus courant est chez les Omega celui d'une famille hiérarchisée avec un père *breadwinner* et une mère au foyer sans revenus, exploitée par son travail domestique et sa contribution bénévole à la carrière de son conjoint.

Il sera pour nous intéressant d'étudier comment ce modèle se reproduit ou non pour les Omega notamment au moment de leur formation en L3SE.

En effet le modèle prédominant dans l'enfance des Omega, du point de vue des conditions socio-sexuelles n'est pas propice à l'accès et au développement des savoirs ni à l'émancipation féminine.

III CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR

Nous cherchons à connaître comment s'est développé chez les Omega le rapport au savoir pour comprendre s'il influence leur réussite en L3SE.

1. Se construire contre.

Le savoir, selon Jacky Beillerot est :

« ce qui, pour un sujet est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci [...] le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques »⁶⁶².

La première situation de chaque individu, son premier lieu de socialisation c'est d'abord la famille. Il précise que le rapport au savoir est le « processus par lequel un sujet à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »⁶⁶³.

« Le rapport au savoir s'étudie par la façon de s'approprier le savoir, par soumission ou opposition à l'assignation familiale et souvent paternelle, par la fonction attribuée au savoir, par les intérêts de savoir qui sont en fait des usages du savoir dans le monde réel social, [...] techniques, herméneutiques, émancipateurs, et (souvent omis) dominateurs »⁶⁶⁴,

s'insérant dans tous les gestes et activités de la vie quotidienne. À cela s'ajoute le fait, repéré par Nicole Mosconi, que la construction du rapport au savoir est genré car « le rapport au savoir d'un sujet est une sorte de condensé de son histoire psychique mais aussi de son histoire sociale »⁶⁶⁵, mêlant le structurel et l'individuel de manière dynamique.

Ainsi, le père de Christine qu'elle qualifie « d'intellectuel né » a été empêché par la Seconde Guerre mondiale de suivre une scolarité classique, il est devenu une figure d'autodidacte, en adhésion totale à la culture dominante, en se forgeant une connaissance de la musique classique à travers un abonnement à une salle de concerts, en lisant le journal *Le Monde* chaque jour, etc. Il est le père sachant qui a construit son savoir par adhésion à un modèle social et économique légitime qui lui a permis de gravir les échelons dans sa carrière professionnelle, à une époque où c'était possible, sans aucun diplôme, les années 1960-70.

Marianna, elle, accède à d'autres modèles que familiaux par la culture qu'elle se forge seule en opposition au père, comme le montre le lexique plaçant le mot « père » comme pivot dans le tableau suivant.

662 BEILLEROT, Jacky. Le savoir, une notion nécessaire. Dans : MOSCONI, Nicole et alii, *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L' Harmattan, 2000, p. 17.

663 BEILLEROT, Jacky. Le rapport au savoir. Dans : MOSCONI, Nicole et alii, *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L' Harmattan, 2000, p. 51.

664 Ibidem, p .53

665 MOSCONI, Nicole. Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*. Printemps 2005, Vol. XXXIII, p. 75.

Les occurrences 15 et 16 concernent le père du fils de Marianna, nous y reviendrons, toutes les autres évoquent le père et le grand-père de Marianna. La dernière occurrence du terme « père » fait référence aux recherches spirituelles de Marianna, une voie dans laquelle le père n'est pas celui qui punit, mais celui qui aime.

Le père de Marianna est un *breadwinner* (occurrences n°2, 3, 12) qui accomplit le rêve de tout ouvrier en restreignant toute la famille (occurrence n°13) : devenir propriétaire (occurrence n°9,12,13) bien qu'il soit analphabète (occurrence n°7) car dans les années 1960, le Nord est en plein essor industriel embauchant à tour de bras, sans qualification, ce qui permet au père de Marianna de suivre un parcours de migration classique depuis l'Italie dévastée économiquement par la Seconde Guerre Mondiale : arrivé d'abord seul chez son beau-frère déjà installé, il fait venir son épouse et Marianna déjà née, un an plus tard (occurrences n°5 et 6). En effet, le père de Marianna était en Italie un ouvrier agricole qui a vu dans la trajectoire de son beau-frère une possibilité d'emploi plus stable. Pour autant le père de Marianna n'a connu aucune ascension sociale, sans doute du fait de son illettrisme. Aujourd'hui, un migrant analphabète n'aurait pas les mêmes possibilités d'emploi.

Le père de Marianna est la figure qui empêche l'accès au savoir, il empêche de lire le grand frère et Marianna (occurrence n° 8, 18), la lecture est pour lui de l'oisiveté, une activité non productive et inutile.

La construction du rapport au genre chez Marianna, et plus précisément sa position de fille et de femme, est ici très bien décrite dans son discours : Marianna n'accepte pas le destin qu'on lui propose. La construction du rapport au genre se double concomitamment d'un rapport au savoir spécifique : Marianna a été empêchée par sa surdité non détectée, donc par son corps, cela crée, chez elle, un appel à l'autodidaxie et une volonté d'adhérer à la culture dominante par l'histoire de l'art, le dessin et en même temps, une volonté de se libérer du patriarcat. Marianna quitte sa famille à 18 ans. Elle ne s'est jamais mariée et a élevé un fils seule « contre la volonté du père » (occurrence 8) contrariant tous les schèmes traditionnels de sa famille. On peut dire que Marianna a construit son rapport au genre et au savoir en opposition aux valeurs familiales.

Tableau n°26 : concordances du mot « père » dans le discours de Marianna.

1	nous sommes italiens, immigrés italiens, et mon père est arrivé en 59
2	arrivé en 59 donc le parcours de mon père... il a travaillait donc à A ; à T ;...
3	ils sont arrivés j'imagine là ou mon père est natif, pour trouver du travail, c'est comme ça
4	donc peut-être berger aussi, puisque mon père me parlait de moutons, donc peut-être qu'il s'occupait
5	premier et c'est comme ça que mon père a rejoint donc son beau frère, par ce biais là et
6	oui, mon père est venu seul dans un premier temps, il est venu après
7	apprendre à lire et à compter, mon père est analphabète...
8	école il ne pouvait pas lire, mon père l'interdisait de lire parce qu'il fallait qu'il travaille,
9	là on habitait dans une maison, mon père a été propriétaire, il a beaucoup travaillé et il a acheté
10	là on habitait dans une maison, mon père a été propriétaire, il a beaucoup travaillé et il a acheté
11	j'ai vu ma mère soumise à mon père, malheureuse, donc je pense que moi inconsciemment, je l'
12	qu'ils devaient élever 5 enfants, mon père travaillait en plus de son travail pour travailler dans le bâtiment en
13	on était pauvre on avait rien, mon père avait un salaire, bon après il a quand même acheté une maison
14	j'étais un peu perdue parce que je savais que le père de l'enfant... et je devais prendre une décision et
15	je l'ai gardé contre la volonté du père de mon fils, puisqu'il était fiancé, enfin il devait se
16	, j'ai pas pu... et mon père, mon père lui est décédé après le DUFA, oui ça
17	Mon frère qui voulait faire des études mais que mon père empêchait de lire le Cid ou des bouquins et qui s'est
19	amour et non pas le Jésus, le père qui nous punissait donc de voir une autre philosophie de la religion

Clotilde, issue d'une famille d'agriculteurs sur le même domaine depuis trois générations explique pourquoi ni elle ni sa sœur – il n'y a pas de frère – n'a repris l'exploitation :

« personne n'a souhaité la reprendre véritablement parce qu'on n'a jamais non plus été éduquées pour la reprendre, on n'a pas reçu de message pour la reprendre et puis, pour avoir entendu mon père le dire il ne souhaitait pas qu'on reprenne l'exploitation. [...] métier trop dur, trop difficile, surtout pour une femme, il fallait absolument avoir un métier...tu vois, les cols blancs si je puis dire, avoir une éducation plus....comment dire, plus scolaire, ou plutôt pousser les études plus qu'ils ne l'avaient fait, peut-être un regret de leur part.... » (Clotilde).

Cet extrait montre bien l'intrication du genre et du savoir dans la construction des parcours : la famille n'ayant que des filles en succession, dans une période qui voit décliner l'agriculture au profit du tertiaire grandissant – Clotilde est née en 1978, le transfuge social est préconisé par la famille pour accéder à un métier de « cols blancs » comme le dit Clotilde. Clotilde va construire son parcours en opposition à celui de ses parents « ma mère est allée jusqu'au certificat d'études, en revanche mon père a eu une scolarité très courte et il a accompagné très rapidement mon grand-père à l'exploitation », mais en accord avec eux :

« mon père s'est trouvé toujours assez limité, il se trouvait limité intellectuellement alors il s'est dit non, c'est pas pour moi, moi je sais faire ça et je ne me pose pas plus de questions, en revanche si tu en as les capacités, toi, tu fonces, vas-y, et puis tu fais tes études. Mon père n'a jamais regardé pour me payer des études, tu en es capable, tu y vas, voilà. » (Clotilde).

Ainsi, Clotilde a bien opté pour un métier de « col blanc » comme le souhaite sa famille mais elle le fait dans un secteur très masculinisé du fait de son aspect technique, et à un rang élevé dans la hiérarchie, développant une ambition qui la mène jusqu'à la création, en parallèle de son poste, d'un organisme de formations avec un autre collègue. Clotilde a donc bouleversé les codes stéréotypés de genre de son secteur économique et de la création d'entreprise.

On peut avancer l'hypothèse que si Clotilde a construit une carrière qui lui donne un pouvoir économique et donc une indépendance économique supérieure à celle de son mari c'est parce qu'elle a vu que pour sa mère « avec son mari, c'était compliqué ». La mésentente latente de ses parents est accentuée par le fait que la mère n'a aucun revenu en tant que femme d'agriculteur et donc une totale dépendance économique.

2. Se construire en accord avec ses origines.

La majorité des Omega se construisent un rapport au savoir en accord avec le modèle familial : celui d'un père sachant qui domine la famille par son savoir et sa position sociale. Le savoir s'assimile donc au masculin comme symbole de supériorité dans la famille.

Il en va ainsi de Michèle dont le père était centralien, entrepreneur de plusieurs entreprises et dont la mère était femme au foyer. Christine évoque l'érudition autodidacte de son père, et ne parle quasiment pas de sa mère. Suzanne a un père ancien séminariste syndicaliste à plein temps dans une banque et une mère au foyer invisible dans les entretiens ; le père de Charlotte a de

multiples diplômes du supérieur, sa mère le baccalauréat et, là aussi, le discours est centré sur le père, etc. La figure du père sachant est ici centrale.

Les mères sont évincées du champ du savoir dominant sauf chez Rachida où c'est la mère française qui a un certificat d'études face à un mari algérien illettré, et où, tout en restant au foyer avec huit enfants elle conserve l'ascendant puisque, c'est elle qui peut démêler les documents administratifs.

Dans tous les cas, le savoir est un élément valorisé dans toutes les familles des Omega – sauf celle de Marianna – qu'il soit détenu par la mère ou le père. Nous pouvons le constater par l'étude du lemme « études » par exemple.

Caroline a un père agrégé d'histoire :

« Mon père a toujours dit " on fait des études, on fait des études "[...] c'étaient important que ses filles fassent des études [...] « mes parents avaient dit "vous faites des études et pour bien les faire il faut pouvoir étudier à côté " » (Caroline).

Les parents de Caroline ont donc intégralement financé les études de leurs deux filles (un BTS pour Caroline) ce qui leur a évité de chercher des ressources par un travail salarié étudiant et leur a permis de se concentrer sur la validation.

Charlotte citant son père explique : « on ne peut y arriver que par les études ou le travail et pour avoir un beau travail il faut avoir fait des études » (Charlotte). Laurine raconte : « les études, c'était la seule façon de s'en sortir, mon frère aîné était le modèle : des bonnes études un bon travail ». (Laurine). Martine évoque son père autodidacte : « il savait qu'il fallait pour les enfants, enfin pour moi aussi euh...que les études soient présentes » (Martine). Pour les parents de Monique, qui sont de la campagne, la poursuite après le baccalauréat est indéniable : « ils savaient très bien à un moment donné [que] je ne pouvais pas euh..arrêter après le bac [...] le fait est là, le bac, il est obtenu, il faut faire autre chose après » (Monique).

Nous pouvons constater une incorporation de la théorie du capital humain dans les familles d'origine des Omega : un investissement humain et financier dans les études est nécessaire pour accéder à une position professionnelle satisfaisante. Le lien emploi-formation est totalement incorporé valorisant la poursuite d'études pour accéder à un emploi. Meilleures sont les études et meilleur sera l'emploi occupé et donc la position sociale. En effet, le travail rémunéré des femmes est devenu un horizon obligatoire, même pour les familles les plus traditionnelles des Omega. Il est une obligation aussi pour celles qui veulent quitter la famille comme Marianna, et Laurine. Les études des femmes, devenues un fait courant, ont remplacé la dot.

La recherche d'un mieux-être social passe également par le choix des activités extra-scolaires en lien avec le milieu qu'on souhaite intégrer.

3. Le sens des activités extrascolaires.

Les activités extra scolaires formalisées sont, quand elles existent, représentatives de modèles du rapport au savoir et à la culture dominants, de choix éducatifs, de stratégies éducatives pour accéder à une socialisation particulière.

Au XIX^e siècle, l'éducation des filles de la bourgeoisie et de l'aristocratie était sexuellement très différenciée pour les former à leur futur rôle d'épouse. Ainsi, « les arts d'agrément » comme le piano – un instrument auto-suffisant – le chant, le dessin, leur étaient enseignés afin qu'elles puissent distraire leur conjoint mais en aucun cas pour en faire un métier ⁶⁶⁶.

Anne-Marie a suivi des cours de piano dans son pensionnat jusqu'en terminale. Christine a également été initiée au piano, mais aussi à la danse classique, à l'équitation.

Valérie suit les cours du conservatoire et des cours privés de piano jusqu'en troisième avec succès. Lorsqu'elle déclare vouloir devenir concertiste, ses parents cessent tout bonnement de financer cette activité car :

« pour mes parents ce n'était pas un métier d'avenir, c'était, comme disait papa, un métier de patachon, c'est pas avec ça que je vivrais, c'est pas avec ça que j'aurais le confort de ce que je vivais chez mes parents, donc, voilà, pour eux c'était complètement exclu ». (Valérie)

S'initier à certains arts est une forme de féminisation de l'éducation : la danse classique pour les filles plutôt que la boxe par exemple pour accentuer la féminité « naturelle » du corps.

Ainsi, quand Marianna se forme au dessin classique d'abord par autodidaxie puis en suivant des ateliers au Musée des Beaux Arts de Lille à l'âge adulte, quand elle cherche à tout prix à entrer en histoire de l'art à l'Université, elle marque, par ces choix, son statut de transfuge sociale d'une famille d'immigrés italiens illettrés, mais dans un mode genré.

Pour Rachida, dans une famille de huit enfants, les activités extra-scolaires, si elles se limitent à aller à la bibliothèque sont encore une adhésion au modèle scolaire. Il en va de même pour

666 MAYEUR, Françoise. *L'éducation des filles au XIX^e siècle*. Paris : Perrin, Tempus, 1979.

Laurine dans une famille recomposée, elle passe beaucoup de temps en bibliothèque municipale pour adhérer aux exigences scolaires et lire beaucoup sans avoir à acquérir les ouvrages.

Le discours des Omega montre qu'elles ont toutes construit un rapport au savoir basé sur une volonté d'accéder aux savoirs nécessaires pour réussir à l'école afin d'occuper un emploi et une position sociale envisagés comme des marqueurs de réussite, poussées par leur famille.

Nous avons montré comment la construction du rapport au savoir et du rapport au genre, dans le début de la biographie diachronique, sont marqués pour les Omega par la domination masculine ainsi que par une différenciation de classe sociale dans un milieu familial hétérosexuel hiérarchisé dans lequel les hommes sont les possédants et les sachants, les femmes, des mères souvent au foyer. Nous allons montrer comment ces caractéristiques se poursuivent dans l'accession au monde du travail et leurs particularismes dans les parcours d'orientation scolaire et professionnelle des Omega.

Les activités extra-scolaires informelles sont aussi marquées du sceau du genre à travers les générations.

Pour Rachida, née en 1967, « oui évidemment, les garçons jouaient dehors et nous, les filles, on devait aider ma mère à la maison ». Pour Laurine, née en 1969, la différenciation est marquée par l'impossibilité d'accueillir des amies

« mes deux frères pouvaient faire venir leurs copains à la maison, mais moi non, je ne pouvais pas inviter une copine, on me disait "il y a déjà bien du monde comme ça ici", et mes copines, elles en avaient marre, enfin surtout leur mère, que je sois tout le temps chez elles pendant les vacances scolaires pour jouer. Finalement j'ai beaucoup joué toute seule ».

Comme nous l'avons déjà évoqué, Marianna, née en 1959, est sollicitée pour aider au ménage et à l'élevage des plus jeunes enfants de la fratrie. Elle se réfugie fréquemment chez une vieille dame voisine où elle peut dessiner au calme.

Même jeune adulte étudiante, lorsqu'elle revient le week-end chez ses parents, Monique, née en 1972, doit attendre que son frère n'ait plus besoin de la voiture pour s'en servir, ce qui revient souvent à rester à la maison toute la soirée avec ses parents.

Pour la génération d'Anne-Marie, les loisirs n'existent que fort peu dans la jeunesse : en rentrant du pensionnat le samedi, elle assiste à la messe le dimanche en faisant partie de la chorale dirigée

par sa mère, puis regagne le pensionnat dès le dimanche soir. Grande adolescente elle ira « au bal » dans les villages voisins toujours chaperonnée par des amies.

Charlotte, née en 1970, sous l'égide de sa mère, explore diverses activités manuelles comme les techniques de poteries, gravure etc. l'orientant vers les beaux arts. Elle va se fixer sur le dessin elle aussi. Sa mère lui a fait visiter des musées, toutes activités liées à la culture légitime.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Nous avons pu montrer en utilisant une analyse lexicométrique comment le rapport au savoir des Omega s'est construit dans leur milieu d'origine particulier. Le discours des Omega fait état d'une appétence au savoir développée dans l'enfance, notamment envers les savoirs scolaires. La famille d'origine des Omega appartient à un groupe que nous qualifions de « catholiques sociaux » c'est à dire à la fois progressiste et attaché aux stéréotypes féminins, par exemple à travers la position majoritaire de femme au foyer des mères d'Omega. Ceci conforte donc notre hypothèse sur un milieu familial spécifique qui favorise les savoirs socialement légitimés au-delà des différences objectives de position sociale des familles. Dans une forme souhaitée d'ascension sociale, le savoir est clairement pensé comme le lien formation-emploi qui va garantir une position sociale satisfaisante mais en conformité avec les stéréotypes de genre et de classe. Cependant, dans une société où le travail rémunéré des femmes devient banal, les femmes Omega sont poussées à se former pour occuper un emploi, mais pas à un poste décisionnaire.

Nous savons par ailleurs que les Omega n'ont pas poursuivi de longs cursus d'études, aussi comment comprendre ce paradoxe ?

En effet, les modèles masculins et féminins dans les familles sont des ancrages forts dans le rapport au savoir et au genre des Omega. Nous allons donc explorer comment cette intrication du genre et du savoir influe sur les parcours de formation des femmes Omega chez qui le savoir est placé, selon leur discours, sur un piédestal. Ce rapport au savoir particulier permet-il leur réussite à l'âge adulte en L3SE ?

CHAPITRE DEUXIÈME :

PARCOURS DE FORMATION ET DE GENRE DES OMEGA

Comme l'explique Jacky Beillerot, le rapport au savoir se construit d'abord dans la famille, puis à travers l'école. Cependant il poursuit son élaboration en permanence pendant toute l'existence selon les expériences vécues. Comme l'a démontré Nicole Mosconi⁶⁶⁷, le rapport au genre influe énormément sur le rapport au savoir et il peut, lui aussi, évoluer au cours de la vie. Il nous faut donc observer et comprendre comment ces deux éléments congruents progressent dans le parcours des Omega depuis leur orientation scolaire jusqu'à l'adulthood.

I L'ORIENTATION SCOLAIRE

Nous entendons, ici, l'orientation scolaire et professionnelle comme la chaîne de décisions de différents acteurs qui mènent chaque Omega dans une direction plutôt que dans une autre, et non pas du point de vue du processus mis en place dans l'éducation nationale. Nous nous attacherons donc au discours des Omega sur leurs orientations avant l'entrée en L3SE pour opérationnaliser l'hypothèse selon laquelle les Omega ont développé et continué d'avoir un rapport au savoir et au genre spécifique qui peut permettre de comprendre leur réussite en L3SE.

1. L'orientation, analyse intersectionnelle.

Les entretiens biographiques ont pu largement affiner les données sur le parcours scolaire de chaque Omega. Nous pouvons ainsi produire le tableau suivant qui indique le diplôme le plus

667 MOSCONI, Nicole. Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*. Printemps 2005, Vol. XXXIII, p. 73-88.

élevé obtenu par chacune d'elles en formation initiale, et lorsqu'ils existent en formation continue avant la L3SE.

Nous n'avons retenu que les formations diplômantes.

Tableau n°27 : récapitulatif des diplômes obtenus avant la L3SE par les Omega

Prénom d'emprunt	Année de naissance	Cursus le plus élevé avant L3SE	
		Formation initiale	Formation continue
Anne Marie	1949	BESC Brevet Supérieur d'Enseignement Comptable (équivalent baccalauréat)	
Brigitte	1965	Bac A	BTS commerce par VAE
Camille	1982	DUT vente	
Caroline	1969	BTS stylisme	
Charlotte	1970	BTS Action commerciale + 1 année cursus indéterminé	
Christine	1958	Bac lettres + 2 années en école privée d'hôtesse interprètes trilingues	
Clotilde	1978	Bac ES	
Cora	1961	CAP sténodactylo,	BTS action commerciale par VAE
Émilie	1978	Maîtrise Infocom	
Héloïse	1977	BTS secrétariat trilingue	
Laurine	1969	DEUG lettres modernes	DUFA
Lucie	1969	BP coiffure	DUFA
Marianna	1958	Aucun diplôme	DUFA
Martine	1959	Bac D	DUFA
Michèle	1956	DEUG psychologie non validé	
Monique	1972	BTS action commerciale	
Rachida	1967	Terminale A	BTS professions immobilières en VAE
Suzanne	1959	DE éducatrice spécialisée	
Valérie	1964	BTS secrétariat de direction	
Véronique	1967	BTS commerce	

Nous observons que les niveaux de diplôme de formation initiale sont très hétérogènes, du CAP à la maîtrise, du niveau V au bac+4. Avec une femme Omega sans aucun diplôme. Ceci rend compte de la politique d'accueil du CUEEP par VAP-VAE déjà mentionnée.

Les étudiant·e·s en formation d'adultes sont orienté·e·s selon leur niveau de compétences et non selon de leur dernier diplôme.

Au CUEEP, les adultes en demande de formation sont reçu·e·s individuellement en entretien par HC avant toute démarche administrative. HC était le responsable administratif du département sciences de l'éducation du CUEEP, et à ce titre gérait les conventionnements avec les entreprises et l'ANPE-Pôle-Emploi. L'entretien a pour but de comprendre le statut des candidat·e·s, (demandeur·euse d'emploi, salarié·e, etc.) et de les aiguiller dans les démarches à effectuer, mais aussi de les orienter dans les dispositifs existants au CUEEP.

Ainsi, plusieurs femmes Omega se sont présentées au CUEEP pour entamer un DUFA et s'inscrivent finalement en L3SE. C'est le cas par exemple de Brigitte qui nous explique :

« donc très vite, il m'écoute, voilà, je lui explique mon projet et puis mon parcours, il m'a demandé mon parcours, et il me dit "non, je ne vous inscris pas au DUFA", là descente de mine, j'ai ma copine qui en fait était à côté de moi et qui me dit "et bien, ne fais pas cette tête là, c'est rien", et il me dit "moi ce n'est pas là que je vais vous inscrire, vous, vous allez en licence", je l'ai regardé et je lui ai dit "non, ce n'est pas possible, je ne peux pas aller en licence, je n'ai jamais eu un cursus, je ne peux pas en licence, ou je recommence tout à zéro", et c'est lui qui m'a expliqué qu'il existait une passerelle, que comme j'avais déjà un BTS on pouvait via une VAP peut-être avec un entretien après, directement aller en licence ».

Dans cet extrait nous notons deux éléments importants. Brigitte a déjà validé un BTS par VAE elle connaît donc la validation par l'expérience. Nous émettons l'hypothèse qu'elle sous-estime son niveau bac+2 parce qu'il est acquis par VAE. Rappelons en effet, que ce BTS a été validé pour satisfaire à la demande de sa direction, en vue d'obtenir un poste dans leur futur antenne de formation. Finalement ce dispositif n'a pas vu le jour. Nous pouvons penser également qu'un bac+2 professionnel n'est pas valorisé de la même façon que deux années à l'université en cursus général, comme l'a montré l'acceptation des VAP et VAE dans les différentes universités en France. De plus, Brigitte est en souffrance après un harcèlement au travail. Ce point est conforté par la présence d'une amie qui l'accompagne au CUEEP en rendez-vous. Elle demande un DUFA pour lequel un niveau baccalauréat est requis alors qu'elle possède déjà un bac+2. Elle minore ses capacités dans une posture commune à la majorité des femmes qui n'ont pas appris à mettre en avant leurs potentiels.

Le deuxième point est la décision prise par HC qui démontre une grande expérience des dispositifs et du public accueilli au CUEEP. Nous avons eu recours à HC à de nombreuses reprises dans notre consultation des dossiers archivés du CUEEP pour comprendre la signification de multiples documents et situations. Sa disponibilité nous a été d'un grand secours. Nous avons pu à ces occasions remarquer comme il se souvenait des personnes, parfois dix ans après leur passage en L3SE, et de leur situation. HC a travaillé au CUEEP de 1983 jusqu'à sa

retraite en 2017. Il a vu se forger la L3SE cohabilitée Lille 3 - le CUEEP puis la L3SE du CUEEP seul, la création de Trigone, et tous les dispositifs successifs. Sa connaissance approfondie des dispositifs, de leurs requis mais aussi des publics adultes lui permettaient ce type de « réorientation ». Comme nous l'avons expliqué plus haut, le CUEEP avait une autonomie de recrutement de ses personnels, ainsi la présence d'une figure comme HC n'est pas due au hasard mais à une volonté politique d'accueil de tous les publics dans un esprit de promotion sociale et de valorisation des acquis comme l'expliquait le fondateur André Lebrun. On peut imaginer facilement comment une telle attitude prédispose favorablement un·e étudiant·e avant même le début de la L3SE.

Sous l'apparente hétérogénéité des diplômes, nous pouvons observer qu'une seule Omega a suivi un cursus de formation initiale dit scientifique. En effet, Martine a obtenu, avec difficulté, un bac D, l'excellence scolaire étant passée de la philosophie du modèle antique aux mathématiques pendant les années soixante. Quand Martine a passé son baccalauréat, il existait deux baccalauréats de sciences : le C et le D. Le bac C était celui de sciences « pures » avec plus de mathématiques théoriques, le D celui de sciences appliquées avec, par exemple, plus de biologie et de physique. Nous savons que les filières scientifiques concentrent beaucoup moins de jeunes femmes que de jeunes hommes⁶⁶⁸. Ici l'écrasante majorité des Omega est passée hors filières scientifiques et se concentre dans des filières très féminisées.

Les cursus généraux de baccalauréat suivis par les Oméga, quel que soit le niveau, sont soit littéraires soit ceux d'économie et de sciences sociales (A et ES), seule Martine a un baccalauréat scientifique.

Les baccalauréats professionnels sont ceux aboutissant aux métiers de services (secrétariat, commerce, styliste) largement occupés par des femmes.

Les formations techniques de Cora et Lucie, en coiffure et sténodactylographie sont elles-aussi surinvesties par des femmes.

Si les femmes des générations les plus « anciennes » du corpus Omega ont un niveau de formation plus faible que les plus « récentes », le niveau stagne à bac+2 pour ces dernières, validé par un BTS, un diplôme professionnel, non par un bac+2 général sauf pour Laurine avec son DEUG de lettres et pour Émilie avec sa maîtrise Infocom. Laurine a cessé ses études prévues jusqu'au CAPES pour des raisons financières et familiales et Émilie a poursuivi un cursus qui ne lui a pas donné satisfaction sur le marché du travail. Si la France compte depuis 1971 plus de

⁶⁶⁸ DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quel rôles sociaux?* Paris : L' Harmattan, 1990 ; BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Paris Seuil, 1992.

bacheliers, les filières sont distinctes selon le sexe et la poursuite dans le supérieur est tout autant différenciée⁶⁶⁹. Les Omega suivent le modèle national de montée en qualification des femmes dans des filières très féminisées comme le secrétariat, le commerce mais sur des parcours plus courts.

Dans l'orientation scolaire, la position dans la période historique nous l'avons vue est importante. Avoir un diplôme pour une femme n'a pas le même sens dans les années 1970 que dans les années 1990. Les différentes massifications scolaires sont passées par là, avec la volonté d'amener 80 % d'une génération au baccalauréat puis, ensuite, à la licence 3.

Aussi pour celles qui sont les premières bacheliers de leur famille, ce diplôme recouvre une importance particulière. Christine nous explique :

« j'ai eu mon bac en 76 c'était quand même pas si rare que ça de l'avoir, mais c'était tellement la réalisation de ce qu'il aurait souhaité faire, lui...et le voir réalisé à travers sa fille [...] comme je repassais l'oral de contrôle, mes parents étaient partis une semaine en vacances, je me souviens, et je leur avais dit "je vous appelle", et donc ils m'ont raconté que mon père ne tenait plus en place, ils étaient installés, je ne sais pas dans la salle de petit déjeuner dans l'hôtel où ils étaient, mon père ne tenait pas, maman ne tenait pas, ils savaient que j'allais les appeler, et puis d'un seul coup "M et Mme X. votre fille au téléphone", et mon père a dit "je suis incapable d'y aller, vas-y" et... ça m'émeut...et je dis à maman "je l'ai !" et j'entends maman qui crie à travers tout le restaurant "R, Elle l'a", et j'entends mon père hurler à travers la salle, parce que eux ils n'avaient pas de complexe, il hurlait "ma fille a eu son bac !" et il a dit "fais la fête, ce que tu me fais là c'est extraordinaire, c'est formidable!"».

Comme le dit Christine elle-même, « pourtant ce n'était plus si rare de l'avoir », mais elle était la première de sa famille à l'obtenir, sa sœur aînée ayant opté pour un cursus technologique court. Pour les parents de Martine c'est le même processus : « après j'allais faire des études, mais lesquelles on ne savait pas trop, le principal, c'était que j'ai le bac, ils [ses parents] étaient plutôt là-dessus ».

Le baccalauréat reste un rite de passage important, notamment pour les parents qui en ont été empêchés, comme le symbole d'accès à une catégorie sociale par le diplôme.

Cependant en 1976 pour Christine et 1977 pour Martine, le baccalauréat est déjà « démocratisé », il n'est plus un objectif en soit qui délivre un emploi, mais un sésame pour les études supérieures, en un mot, il ne suffit déjà plus d'obtenir le baccalauréat pour accéder à un poste de gestion d'équipe, mais il autorise encore l'accès direct à un emploi subalterne ou aux études supérieures.

669 BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Paris : Seuil, 1992.

2. De l'importance du travail des femmes dans les choix d'orientation.

Les entretiens rendent compte de différents facteurs dans l'orientation scolaire mais l'une des constantes dans tous les discours est le fait que le travail rémunéré des femmes est une évidence. Ce sont ainsi, pour toute une génération, souvent les mères, elles-mêmes sans emploi salarié, qui investissent le champ de l'orientation scolaire. En effet, ces mères qui ne sont pas les sachantes de la famille, effectuent un travail d'orientation particulier auprès de leur fille en étant ainsi des agentes à la fois de l'émancipation de leur fille par le travail, mais aussi de la reproduction de genre en les orientant vers des métiers très féminisés.

Lucie a passé deux fois le baccalauréat B (ES), « le bac du milieu » dit-elle, ni scientifique ni littéraire, mais « la première fois je suis allée à l'oral et même à l'oral je ne l'ai pas eu et la deuxième fois, c'est pareil, la même chose, j'ai reproduit la même chose ». Elle n'avait pas de projet professionnel précis mais voulait travailler :

« euh...franchement, je ne savais pas vraiment, j'étais bien attirée vers les concours, les préparations au concours [...] des concours administratifs pour entrer dans n'importe quelle institution, La Poste, ou autre...LD : et les études supérieures vous n'y pensiez pas du tout? Lucie : non, non...je ne m'en sentais pas...j'avais trop de lacunes, j'avais laissé trop de lacunes...et puis là aussi, à l'époque, mes parents n'étaient pas prêts à financer trois années d'études [...] oui, oui, ils me l'avaient dit ».

Lucie a aussi voulu entrer dans l'Armée, dans le tourisme. Ici le travail rémunéré est bien pour Lucie une évidence, mais elle n'a pas de projet précis et nous sommes déjà à la fin des années 1980, les administrations ne recrutent plus à tour de bras à des niveaux infra-baccalauréat. Notons que Lucie n'a tenté aucun concours administratif, elle envisage un BTS tourisme dans le privé à Lille – Lucie vit dans le département du Pas-de-Calais avec sa famille – mais c'est sa mère qui s'emploie à lui trouver une formation et un projet :

« on prenait des élèves en CAP coiffure, CAP en un an, tout ce passait dans l'école, la théorie et la pratique, donc ma mère a préféré que j'aille là pour être sûre de financer un cursus dans lequel elle était plus sûre que je m'en sortirais [...] et bien...pour avoir un métier dans lequel on recrute encore, où il y avait du travail et avec un cursus d'études moins long, donc moins coûteux aussi [...] elle était plus rassurée de me laisser partir en coiffure un an, quitte à payer un an, que de me voir partir en BTS... ».

Nous retrouvons l'établissement privé comme signe d'une sécurité pour la famille, d'un encadrement plus performant pour les élèves, croyance qui existe même dans la famille de Lucie

dont les parents ont eu une scolarité très courte et dans le public. Nous pouvons observer dans le récit de Lucie comment, la position sociale de la famille d'origine pèse sur l'orientation sans pour autant remettre en cause la nécessité pour elle de se former à « un vrai métier ». Sa famille va donc lui financer une chambre dans une autre ville pour qu'elle suive le CAP coiffure en un an, puis le Brevet Professionnel (BP) en alternance en deux années, le BP étant indispensable dans ce secteur pour monter sa propre entreprise.

Chez Clotilde, dans une famille d'agriculteurs, c'est la mère qui impose d'abord le projet d'être kinésithérapeute dont elle a une vision idyllique :

« les deux [parents] m'ont poussée à faire des études autant mon père c'était champ libre, que ma mère c'était véritablement orienté, elle n'avait qu'un seul métier en tête c'était celui de kinésithérapeute et si je ne faisais pas kiné, si je n'étais pas kiné, j'étais...Pfff, je ratais ma vie professionnelle [...] on avait des voisins qui étaient kinés et qui gagnaient très très bien leur vie, qui avaient un train de vie aussi plutôt...sympa; donc peut-être ça faisait envie, c'était une référence pour ma mère et puis le contact des gens, tu travailles comme tu veux quand tu veux, c'était les représentations que pouvait avoir ma mère » (Clotilde)

Le contraste, entre la vie des agriculteurs et ce qui est perçu de la profession de kinésithérapeute, fait bien partie de ce que Clotilde désigne comme les représentations de sa mère. Elle y voit un métier valorisant socialement, en libéral donc supposé comme très rémunérateur. Nous pouvons observer que la volonté des parents de Clotilde et notamment de sa mère est une ascension sociale et une autonomie. Cependant l'orientation de Clotilde s'effectue sans les bonnes informations : avec un baccalauréat ES, Clotilde ne peut entrer en école de kinésithérapeute même dans le privé. On note ici que la famille, la mère n'a pas eu les codes sociaux suffisants pour anticiper les prérequis nécessaires au projet professionnel visé, Clotilde explique comment sa mère a pris cette nouvelle : « elle l'a très très mal pris, très très mal pris, "de toute façon tu es une bonne à rien, tu n'arriveras à rien! ». Clotilde, poussée par sa mère va poursuivre ce projet :

« après j'ai repris une première et une terminale S en une année...pendant deux ans donc j'ai fait ça et prépa kiné, je m'étais inscrite à des cours du soir et j'allais à la fac aussi, les jours où je n'avais pas les matières scientifiques au lycée. Ça a duré deux ans, j'ai passé des concours, concours kiné, concours podologue, concours d'ergo [thérapeute], et j'ai été soit refusée soit sur liste d'attente ».

En vain, Clotilde a consacré en fait plusieurs années à essayer d'entrer en école de kinésithérapeute pour coller au souhait de sa mère Elle n'entre dans aucune école de kinésithérapeute ou d'ergothérapie, Clotilde entre en BTS action commerciale, en internat mais dans le public ce qui ne lui convient pas :

« c'est aussi que je suis passée du privé avec un cadre hyper strict avec un suivi, une rigueur, au public où là j'étais toute livrée à moi même et j'ai perdu tous mes repères, donc j'étais pas du tout à l'aise. J'ai fait une année et après j'ai arrêté».

La justification rappelle son histoire précédente au collège, où Clotilde a quitté le public en troisième pour obtenir son BEPC dans le privé. Le système scolaire public est envisagé comme peu propice à la réussite des élèves contrairement au système privé.

Valérie effectue toute sa scolarité dans le privé « comme pour beaucoup, aller dans le privé c'était aussi un meilleur enseignement et puis de meilleures fréquentations, et voilà ». Nous avons déjà évoqué le cas de Valérie qui souhaitait être pianiste concertiste mais dont la famille a cessé de financer les cours de piano pour qu'elle ne persiste pas dans cette orientation, trop hasardeuse à leur goût. Valérie a ensuite rempli des documents pour entrer dans l'Armée, mais le lycée a demandé la signature de ses parents et le projet a été avorté, elle récidive en demandant à être jeune fille au pair en Allemagne. Les parents décident d'une orientation en bac G pour devenir secrétaire car :

« c'était dû au contexte de la région et, je ne sais pas, mes parents, surtout mon papa, se faisait une idée, "enfin ça serait bien, à 5 heures, 17 heures tu serais chez toi, pour concilier avec une vie de famille ", c'est l'idée qu'il se faisait "et tu ne travailleras pas le week-end, tu auras tous tes week-end, à 17 heures tu seras chez toi " ».

Le contexte régional est expliqué par Valérie :

« il faut dire aussi qu'à ce moment-là, j'habitais avec mes parents à N. N., c'est une ville, c'est un petit Dallas comme ils disaient, c'est-à-dire qu'il y a toutes les sociétés, les sièges des mutuelles, sièges des banques, une fille qui sortait d'une école de secrétariat, enfin même moi j'étais à St A., les employeurs venaient directement à l'école chercher des secrétaires, des futures secrétaires ».

Ici, les parents de Valérie associent dans le projet professionnel qu'ils forgent pour leur fille une assignation à la sédentarité, justifiée par le bassin d'emploi régional et en opposition à ces projets avortés de mobilité, par un essentialisme féminin incorporé.

Dans les familles moins aisées, nécessité fait loi. Ainsi, Rachida et Marianna scolarisées dans le public arrêtent leurs études respectivement en terminale et en troisième pour travailler directement comme le permet encore la période de la fin des années 1970-début des années 1980, à des postes d'employées.

Pour Rachida l'orientation au collège et au lycée « on faisait ça tout seuls, on en parlait entre nous, les frères les sœurs, et avec les copines, mais non, pas avec les parents..ils ne savaient pas eux ». La même situation de solitude existe pour Laurine, elle aussi dans le public :

« j'étais bonne élève, la seconde générale, je ne me suis même pas demandée quoi faire c'était une évidence [...] après, c'est moi qui remplissais les papiers, à l'époque c'était des documents papiers... Mes parents ne s'intéressaient absolument pas à ça, à mon orientation. Ils s'étaient remariés ensemble, ils construisaient une maison, voilà c'était ça leur projet, je n'étais pas dedans...donc en fait c'est moi qui ai choisi mon orientation, toute seule, de toute façon ils n'y connaissent rien. [...] après c'est mes profs qui m'ont dit quoi faire, oui, c'est eux qui m'ont orientée vers la littérature, j'ai fait comme on dit mes profs, enfin surtout ma prof de français en première, elle disait "vous, vous devez aller en littérature, en lettres, c'est sûr" ».

Nous pouvons donc constater à travers ces exemples, que si la poursuite de la scolarisation des femmes ne pose plus question pour l'orientation des Omega intégrant ainsi les demandes des employeurs, elle est cependant socialement et par un effet de genre très marquée, quelque soit la période historique. C'est ce qui donne à notre groupe Omega une homogénéité : une orientation pour se former à des métiers dits « féminins » et ce, quelque soit la classe sociale d'origine.

Nous constatons également que pour ces femmes ce sont des parcours courts qui ont été privilégiés pour une sécurisation dans le cas d'échecs antérieurs par exemple, mais aussi pour favoriser une entrée rapide sur le marché du travail quelque soit le milieu d'origine. Ici toutes les Omega optent pour un accès rapide au travail par une filière « technique ». Nous pouvons penser que c'est ici que la classe moyenne se différencie de la bourgeoisie, en sécurisant le parcours de formation initiale et, en n'entamant pas un parcours généraliste jugé trop incertain en université. Nous avons mis en lumière le rôle particulier des mères, à la fois émancipatrices et reproductrices des effets de genre : un travail pour leur fille, oui, mais un emploi « féminin » accessible par des études courtes, car elles incorporent la notion de salaire d'appoint.

Nous avons repéré un autre facteur particulier pour comprendre ce fait : le conjoint.

3. Le conjoint comme facteur d'orientation.

Nous avons remarqué dans le discours des Omega la mise en couple précoce, dès la scolarité. Cet élément influe sur le parcours des Omega avec des velléités d'installation en dehors du domicile parental.

Lucie explique ainsi la baisse de ses notes entre le collège et le lycée public :

« Lui, je l'avais rencontré au lycée tout de suite en seconde, je le connaissais depuis le lycée [...] et bien j'ai connu mon mari le premier jour de la rentrée déjà [...] oui, mon futur mari, donc déjà à partir de là j'avais déjà la tête ailleurs...même si c'est jeune, et bien, les amours d'adolescence c'est important [...] on s'est créé vraiment une bonne bande de copains dès la seconde, les années lycée on en reparle tout le temps parce que c'est vraiment nos années où on s'est amusés, on était une bonne bande de copains, donc il y avait des petites soirées, des après-midi, des promenades en ville, aller boire un pot, tout ça, oui, on s'amusait beaucoup, on était bien tous ensemble.. . »

Puis, elle évoque ses deux échecs au baccalauréat : « et bien, je n'ai pas été sérieuse, je ne me suis pas concentrée vraiment sur mon travail, j'aurais pu avoir le bac, il m'a manqué quinze points au final pour l'avoir...». Le petit ami n'est pas du tout perçu comme un danger potentiel par la mère, au contraire :

« oui, oui, oui parce que c'était encore, pour elle, une sécurité d'avoir un copain, elle était rassurée au moins, j'étais en sécurité en fait [...] le fait que je sorte le soir, qu'on se ballade un peu partout, que j'avais un peu plus d'autonomie, le fait que je sois accompagnée, ça la rassurait ».

Ici, c'est l'intégrité physique de Lucie qui est en jeu, pas ses résultats scolaires. Cependant, Lucie corrèle bien sa baisse de niveau scolaire avec l'arrivée de son futur époux, le temps qui lui est consacré, même en présence de tiers, impacte ses résultats et sa motivation scolaire.

Christine, elle, part à Paris après son bac pour se former dans une école privée d'hôtesse trilingues. Elle a rencontré au lycée celui qui sera son premier mari : « je l'ai rencontré, j'étais en première, donc j'avais 15-16 ans », il poursuit aussi des études à Paris. Si chacun a son logement « des regroupements » comme le dit pudiquement Christine ont lieu. Christine se marie en grandes pompes à la fin de ses études d'hôtesse trilingue et entre dans le marché du travail mais

« quand j'étais dans cette école, bon, d'abord il fallait avoir le bac et il y avait un concours d'entrée, bon j'ai passé le concours que j'ai eu, l'entretien que j'ai eu, bon, je ne vais pas dire que c'était facile, ce n'est pas vrai mais effectivement j'étais..j'ai ressenti à travers les appréciations et les retours que me faisait l'école que j'étais..bon..une très bonne candidate, et en y étant, après ça dans l'école j'ai réalisé que..est ce que le concours sanctionnait vraiment les gens ou et ce que c'était un concours où tout le monde gagnait? Ou alors il fallait vraiment...bon, ne pas avoir le bac pour ne pas y être, mais bon, j'ai considéré effectivement que je

faisais 2 ans et quand j'ai vu d'autres copines qui évoluaient différemment, oui je me suis dit que je pouvais faire plus, mais c'est vrai que mon..ma vie sentimentale qui n'était pas extraordinaire à l'époque » et « j'ai regretté de ne pas avoir, de ne pas pouvoir dire, à l'époque c'était DEUG, Licence, maîtrise, j'ai regretté de ne pas avoir fait ça pour être plus dans une norme ou au moins à un niveau d'études qui je pense correspondait à ce que je pouvais faire. [...]universitaire, je n'en sais rien parce que je ne suis pas trop universitaire, mais euh... en tous cas de ne pas avoir exploré tout le potentiel que je pouvais avoir en termes d'études, voilà.. ».

Christine trouve du travail rapidement et se marie un an après la fin de ses études. L'hésitation « mon..ma vie sentimentale » que nous remarquons vise en fait « mon mari ». Christine sait qu'elle est fiancée avec une personnalité difficile, ses parents lui en ont parlé mais Christine s'est engagée et ne veut se dédire, elle épouse donc un psychotique dont elle divorce deux ans plus tard. Dans une famille où elle est la première bachelière et où seul le père a un salaire, deux années à Paris après le baccalauréat totalement prises en charge dans une école privée représentent un investissement important. Et Christine le sait.

Dans un milieu social différent, on observe la même chose pour Valérie :

« alors là, intervient ma vie privée, c'est-à-dire que l'année de mon bac j'ai connu mon mari...un peu plus âgé, qui lui passait un BTS, l'année où moi je passais mon bac, lui passait son BTS. [...] et il partait pour le service militaire...ce qui fait que mes parents euh m'ont dit "vu que P. va faire un an de service militaire et qu'après on ne sait pas où il va trouver du travail, toi, plutôt que de travailler, fais une première année de BTS", puisque ma scolarité se passait bien, juste une première année en attendant que P. soit libre [...] ma première année c'est très très bien passée, et mon mari a trouvé du travail à C. en région parisienne et donc, comme ça se passait très bien, enfin, on a décidé, enfin, lui surtout, m'a poussée en me disant "fais quand même ta deuxième année", même si c'est sur C. on trouvera une école sur C. Euh.. donc chez mes parents, autant vous dire que le fait que je montais en région parisienne, avec mon copain, ça c'est pas bien passé, on n'était pas mariés...donc on a fait des fiançailles vite fait et je me suis trouvée toute seule avec P. une école de secrétaires, de secrétariat de direction pour faire ma deuxième année ».

Ici, le conjoint incite Valérie à finir et à valider le BTS en tant que femme mariée, il connaît la valeur du diplôme. Le BTS créé en 1962 n'appelle pas de poursuite d'études *a priori*, il est un parcours court pour entrer directement dans le monde du travail. Ce n'est qu'avec l'inflation des diplômes que les étudiant·e·s de BTS vont peu à peu se mettre à poursuivre leurs études au-delà pour obtenir un bac+3 ou bac+5. La réforme LMD en 2004/2005 favorise ensuite la poursuite d'études au-delà du BTS. Pour Valérie qui obtient son BTS en 1984, la situation n'est pas celle-là, la validation du BTS clôt les études.

Suzanne rencontre, elle aussi, son mari très jeune à la JOC. Suzanne vivait déjà pendant son baccalauréat hors du domicile parental mais avec sa sœur. Suzanne et son futur mari s'installent ensemble pendant leurs études, elle, dans un cursus d'éducatrice spécialisée, lui, en BTS électrotechnique.

Seule dans notre échantillon, Héloïse valide en formation initiale un bac+4, une maîtrise en Infocom, mais elle est d'une génération bien plus tardive puisqu'elle est née en 1978 et connaît donc l'inflation des diplômes, mais surtout, elle n'est pas déjà en couple pendant ses études.

Nous avons donc observé que l'orientation des Omega est fortement marquée par le sceau du genre dans des filières très « féminisées ». Elle est aussi empreinte d'inégalités sociales, avec des Omega qui quittent l'école pour travailler sans diplôme, et d'autres dont les études sont largement soutenues par la famille. Pour les douze Omega qui ont poursuivi au-delà du baccalauréat, avec plus ou moins de succès, des filières courtes et professionnalisantes ont été choisies pour sécuriser les parcours plutôt que de longues études universitaires généralistes trop aléatoires. Les mères jouent le rôle d'une orientation vers le travail des femmes qui est devenu une évidence, mais dans des secteurs très féminisés et via des parcours courts. La période socio-historique joue en faveur d'une prolongation des études des femmes mais toujours dans des secteurs bien spécifiques. À ces cursus finalement homogènes sous leur apparente variété, quels sont les parcours professionnels correspondants ?

II LES CARRIÈRES PROFESSIONNELLES DES OMEGA

1. La misogynie quotidienne au travail.

Nous avons déjà examiné les spécificités nationales du travail des femmes : temps partiel, sous-salaire, plafond de verre et secteurs conquis peu nombreux. Mais quel est le discours des Omega sur leur travail ? Pour neuf d'entre elles, le lieu de travail est clairement décrit un champ de bataille des inégalités de sexe.

C'est l'essor de la téléphonie mobile qui donne à Clotilde l'opportunité d'une carrière : « du coup en parallèle de mes études j'avais aussi un job étudiant, j'étais au rayon téléphonie chez D, cafetière, tout ça...[...] et ensuite je suis partie au rayon téléphonie où c'était le tout début de la

téléphonie si je puis dire....[...] en 98-99. ». Elle suit un des commerciaux dans la création d'une entreprise et devient à 22 ans directrice d'un magasin de chaussures. Clotilde intègre ensuite une grande enseigne française de la téléphonie mobile en pleine croissance (en 2000) où elle est vendeuse, puis manager d'équipes de différents magasins sur la région Nord-pas-de-Calais, puis directrice régionale des enseignes :

« j'ai dit, moi, je voudrais être autre chose, je voudrais être ingénieure commerciale TGS⁶⁷⁰ et puis finalement ça ne c'est pas fait, parce que, pour le coup, là, c'est raté, il y avait eu deux femmes auparavant, avant moi, qui avaient postulé, elles avaient fait des bébés, ça n'avait pas forcément plu donc voilà, ils se sont dit on va plutôt prendre un mec comme ça on sera sûr qu'il va tenir la route, et on m'a proposé un poste de directrice de région, c'est vraiment pas quelque chose que je souhaitais faire..formatrice ».

Clotilde a été, dans ce secteur technologique, confrontée aux stéréotypes de genre dans sa carrière à plusieurs reprises, elle a été la deuxième femme du groupe national à diriger un espace de vente. Elle devient par la suite responsable régionale de la formation pendant sa deuxième grossesse. Clotilde explique ses difficultés psychologiques à la reprise du travail après la naissance de sa deuxième fille :

« Là psychologiquement, c'est pas facile, parce que on quitte la famille, le bébé qu'on vient d'avoir pour repartir sur les routes pour repartir sur des choses qu'on a ratées et on se rend compte que l'équipe elle, venait de se créer, elle s'est soudée, elle a avancé sur pas mal de choses et nous on reprend en cours de route, donc c'est psychologiquement pas simple, et du coup, en termes d'organisation, je me suis dit il faut que je me donne à 300% parce que sans ça je ne vais jamais y arriver. ».

Nous devons avouer qu'en entendant « psychologiquement pas simple » à l'autre bout du téléphone, nous nous sommes attendue à des difficultés de séparation d'avec le bébé – sans doute en référence à ce que nous entendons souvent de jeunes mères – mais, en fait, Clotilde explique des difficultés psychologiques à réintégrer une équipe qui a avancé sans elle, pour rester dans la compétition professionnelle. Précisons que l'essentiel de l'entretien avec Clotilde se centre sur sa carrière professionnelle et très, très peu, sur sa vie familiale : le mari et les deux filles ne sont évoqués qu'à notre demande et très brièvement. Tout se centre pour Clotilde sur son travail et le récit de sa carrière professionnelle. En ce sens, elle rejoint un modèle masculin de discours, mis en évidence par Armelle Testenoire⁶⁷¹, qui privilégie le professionnel dans le récit de son parcours. En effet, lorsque deux membres d'un couple hétérosexuel sont sollicités séparément

670 TGS : Nom modifié de l'entreprise de Clotilde,. « ingénieure commerciale TGS » : il ne s'agit pas d'un titre ou d'un diplôme mais d'une fonction définie à l'interne qui n'a rien avoir avec le titre habituel d'ingénieur

671 TESTENOIRE-OGER, Armelle et ABALLEA, François. Interaction conjugale et socialisation professionnelle. Lille : ANRT Université de Rouen Normandie.

pour narrer leurs parcours, Armelle Testenoire rend compte du modèle masculin qui va se centrer sur le parcours professionnel, les promotions, les changements de postes, les promotions liées éventuellement à des déménagement, mais très très rarement le mariage, la naissance des enfants, la vie de famille. Les sphères familiale et professionnelle apparaissent comme déconnectées dans le discours du modèle masculin, alors qu'ils sont largement tissés ensemble dans le discours féminin.

Clotilde nous raconte un épisode qui éclaire sur l'ambiance vis-à-vis des femmes dans son entreprise lors de sa grossesse:

« je n'ai pas pris de congés pathologique, d'ailleurs à l'époque j'avais un directeur de région...c'était une peste, c'était un homme, F.T., une peste, tolérance zéro et moi, enceinte ou pas, ça ne changeait rien pour lui, il fallait que je fasse des fermetures, je faisais des journées, parfois j'ai manqué de collaborateurs, il me demandait de faire des ouvertures-fermetures, ça voulait dire 9h30 ouverture-fermeture 20H sans pause déjeuner [...] donc inutile de dire qu'avec lui, plus d'une fois ça a clashé, et je me souviens même qu'une fois il est venu en magasin en me disant, "tiens la lampe là-bas elle ne fonctionne plus!", C'est bien beau de me le dire mais, t'es un mec, tu sais où est l'escabeau, tu pourrais le faire, donc d'agacement j'ai pris le tabouret, j'ai pris la lampe, je suis montée sur le tabouret enceinte proche de..j'ai arrêté de me peser je faisais 90 kilos... ».

Le secteur de la téléphonie renvoie à des stéréotypes de genre qui veulent que seuls les hommes maîtrisent la technologie, aussi l'entreprise de Clotilde compte une large majorité d'hommes :

« LD : c'était très masculin l'entreprise à ce moment-là ? Clotilde : oui, plutôt. LD : Ils n'avaient pas encore intégré beaucoup de femmes ? Clotilde : Non, moi j'avais une collaboratrice, c'est tout. Par la suite j'en ai eu une autre parce qu'elle est partie, mais non. Alors, aujourd'hui, enfin, depuis 2010, on a signé un accord égalité, on a un label équité, parentalité, ça a changé ».

Dans un environnement essentiellement masculin Clotilde doit se faire une place, ce qui explique son discours. Remarquons qu'avec le « on a signé » Clotilde incorpore le discours de son entreprise. Clotilde fait référence à « la loi n° 2010-1330 du 9 novembre 2010 |qui a institué l'obligation pour les entreprises de 50 salariés et plus de conclure un accord collectif ou à défaut d'élaborer un plan d'action sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes avant le 1er janvier 2012. »⁶⁷² Cet accord est obligatoire sous peine de sanctions économiques ⁶⁷³.

Nous avons déjà listé plus haut quantité de textes législatifs en rapport avec les inégalités au travail entre femmes et hommes et qui ont des effets modestes. Le gouvernement reconnaît dès 2013 que :

⁶⁷² https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Thema-36_egalite_H-F-2.pdf

⁶⁷³ https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Thema-36_egalite_H-F-2.pdf

« L'analyse qualitative des accords montre que les entreprises de plus de 50 salariés, quand elles s'engagent dans la négociation, prennent la mesure de leurs obligations légales sur l'égalité entre les femmes et les hommes et signent dans les trois quarts des cas, des accords conformes. Cependant, cette proportion encourageante masque une réalité plus complexe et renvoie à la question de la qualité des accords. La lecture juridique des accords, si elle est satisfaisante pour vérifier la conformité des accords, n'est pas suffisante pour appréhender leurs qualités intrinsèques et leurs effets à venir »⁶⁷⁴.

En effet, selon une enquête menée dans dix grandes entreprises françaises avec 15000 répondant·e·s « 80% des femmes salariées considèrent que, dans le monde du travail, elles sont régulièrement confrontées à des attitudes ou des décisions sexiste »⁶⁷⁵ et « 75% des femmes ont déjà entendu des considérations négatives sur la maternité ou le temps partiel »⁶⁷⁶. Si le rapport évoque les effets néfastes du sexisme dans l'entreprise, notamment la baisse d'efficacité réelle et du sentiment d'efficacité des victimes, il se retranche derrière une difficulté de définition du sexisme en France. Difficulté qu'a pu surmonter la Belgique en précisant dans sa loi du 3 août 2014 que :

« le sexisme s'entend de tout geste ou comportement qui a manifestement pour objet d'exprimer un mépris à l'égard d'une personne, en raison de son appartenance sexuelle, ou de la considérer, pour la même raison comme inférieure ou comme réduite essentiellement à sa dimension sexuelle (...) »⁶⁷⁷.

La signature de convention et l'attribution de labels n'est pas propre à modifier profondément les comportements ni même à les réprimer dans ce contexte.

Ainsi, Christine dans son dernier emploi avant la L3SE est attaquée sur le fait que « elle travaille pour son argent de poche ». Christine a choisi de réduire son temps de travail pour passer plus de temps avec ses deux filles, son second mari est alors directeur d'une grosse entreprise avec des revenus très confortables, mais Christine n'a jamais songé à cesser son activité professionnelle pour autant. L'enquête sus-mentionnée évoque les attaques sexistes sur le temps partiel de travail des femmes comme facteur d'indisponibilité, de manque d'ambition et d'investissement moindre dans l'entreprise.

Lucie elle a dû faire face à des retards de paiement de salaires récurrents chez son employeur qui répondait à ses incriminations par des « ton mari travaille non ? ».

Caroline décrit ainsi un de ses patrons :

674 ibidem

675 GRÉSY, Brigitte et BECKER, Marie. *Le sexisme dans le monde du travail*. Rapport n°2015-01. Conseil Supérieur à l'égalité Professionnelle entre les femmes et les hommes, 6 mars 2015, p. 11.

676 Ibidem, p. 29.

677 Ibidem p. 18

« c'était vraiment une caricature de patron..[...] ah bien patron puis...déjà très macho, alors qu'il n'y avait que des femmes dans son entreprise mais *a priori* c'était une volonté, sa grande phrase c'était "il faut qu'il n'y ait qu'un seul coq dans la basse cour! ", vous voyez le genre...donc c'est assez particulier et puis euh...et puis pas de bonjour, pratiquement...enfin dès qu'on faisait un truc euh...enfin...bref...on était...voilà il nous le disait...de toute façon il nous le disait, on était "que des connes quoi", que heureusement qu'il était là pour nous donner un travail parce sinon vraiment qu'est ce qu'on ferait sans lui.. ».

Nous constatons que neuf Omega décrivent des situations de discrimination sexuelle au travail comme la majorité des travailleuses en France.

Si la carrière des femmes cadres est déjà connue pour être encore semées d'embûches⁶⁷⁸ comment les Omega, majoritairement à des postes d'employées pourraient « faire carrière » au sens de progression dans la hiérarchie ?

2. Des carrières ?

La séquence typique des Alpha montrait une période longue de travail stable, c'est à dire jamais interrompue par plus de trois mois d'inactivité professionnelle. Les séquences individuelles des Omega nous permettent une focale plus précise. S'agit-il de carrières ascendantes pour autant ?

La carrière⁶⁷⁹ se définit comme la succession des postes occupés avec l'idée d'une amélioration au fil du temps du statut, de la rémunération, de la reconnaissance. Comme l'explique Corinne Rostaing, la notion de carrière implique à la fois une diachronie avec des étapes, mais aussi un impact psychologique qui transforme l'individu·e et ses systèmes de représentations sur sa personne et le reste du monde. Cependant la diachronie de la carrière fait appel de façon inconditionnelle à l'approbation du groupe social de référence pour être reconnue comme valide.

Dans le cas de la carrière professionnelle, la validation par le groupe de référence passe entre autre par le lien formation-emploi qui se symbolise par l'acquisition de diplôme. Ainsi Anne-Marie, enseignante en lycée professionnel a obtenu un diplôme en 1972 – le BSEC (Brevet supérieur d'enseignement comptable) – la préparant à cette fonction. Aujourd'hui il faudrait un CAPES ou un CAPET⁶⁸⁰. Anne-Marie a travaillé dans le même lycée professionnel privé toute sa carrière, à la même fonction. Nous pouvons ainsi qualifier sa carrière professionnelle de très

678 NASCHBERGER, Christine, QUENTAL, Camilla et LEGRAND, Céline. Le parcours de carrière des femmes cadres : pourquoi est-il si compliqué et comment le faciliter ? *Gestion* [en ligne]. 2012, Vol. 37, n° 3, p. 43.

679 ROSTAING, Corinne. Carrière. *Sociologie*. PUF, Février 2012. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/sociologie/1197>.

680 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire, Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique

stable. Après son BSEC, Anne-Marie est entrée à l'université de Lille en Anglais. Pour financer ses études elle est alors, pendant une année, maîtresse d'internat et surveillante. C'est alors qu'on lui propose un poste à Arras, elle accepte. La carrière d'Anne Marie est caractéristique à la fois des enseignant·e·s et d'une génération – elle est née en 1949 – qui a pu rester dans la même structure toute sa carrière. Son futur mari, qu'elle a rencontré à l'université, lui poursuit ses études jusqu'au CAPES et s'installe avec elle à Arras. Contrairement à son épouse il aura une carrière ascendante d'enseignant jusqu'au poste de chef de travaux, aujourd'hui proviseur.

Rachida, née en 1962 a quitté la terminale et n'a pas validé son baccalauréat. Elle travaille depuis le début du lycée dans la restauration. Elle occupe d'abord des postes d'agent d'entretien. Elle trouve en 1989 un emploi à temps plein sur Lille comme gestionnaire de parc immobilier dans une grande entreprise de logements sociaux. Elle y reste pendant dix-huit ans au même poste. Elle non plus n'a jamais connu le chômage. Son conjoint connaît une carrière ascendante en passant de personnel roulant à la SNCF au statut de juriste par la formation d'adultes. La carrière de Rachida est elle-aussi très stable.

Christine est née en 1959, elle a commencé à travailler dès son diplôme d'hôtesse trilingue obtenu, d'abord sur Paris puis, revenue dans le Nord, elle occupe un poste de secrétaire qu'elle obtient par sa belle-famille, elle devient rapidement secrétaire de direction. Elle démissionne de ce poste lorsqu'elle divorce, et entre alors rapidement dans une entreprise d'emballages toujours dans la métropole lilloise, aux mêmes fonction d'assistante de direction, poste qu'elle quitte après la mutation de son futur deuxième mari. Elle entre alors dans une grande enseigne de la vente par correspondance où elle occupera pendant vingt ans divers postes, dont le dernier est un mi-temps choisi d'accueil et de formation transversale des nouveaux salarié·e·s de cette grande entreprise. Christine n'a quitté ses deux premiers postes que par éthique. Elle n'a pas connu le chômage et a travaillé en continu toute sa carrière.

Nous avons ici l'exemple de femmes dont la carrière est stable au sens où elles restent « en place » sur une période très longue, mais sans connaître d'ascension. Elles ne connaissent pas de période de chômage.

Le cas de Véronique est différent. Née en 1967, Véronique obtient un bac F8, « erre » deux ans en histoire de l'art à l'université puis valide un BTS action commerciale. Elle quitte la région pour un poste de secrétaire commerciale mais revient au bout d'une année dans la région. Elle obtient alors des contrats à durée déterminée – dont un contrat de professionnalisation – dans

plusieurs enseignes commerciales et entre finalement dans une entreprise en CDI en 1993. Elle y reste treize ans en gravissant les échelons poste après poste, comme le veut la politique de l'établissement, toujours avec plus de responsabilités.

Nous remarquons ici que Véronique a d'abord connu une période de CDD avant d'accéder à un long CDI alors que les trois femmes précédents n'ont pas connu cette période de précarité dans l'emploi. Véronique a cependant pu évoluer au sein d'une entreprise internationale en accédant à des postes à responsabilités sans diplôme supplémentaire. Ici la taille et le secteur d'activité des entreprises permet une certaine stabilité.

Suzanne est née en 1962. Elle obtient son diplôme d'éducatrice spécialisée en 1980 et un poste dans la foulée en Institut Médical d'éducation en CDI. Elle y travaille jusqu'en 1991 mais en ayant trois grossesses qu'elle fait suivre pour les deux dernières de congés parentaux de trois années chacun. Elle quitte l'IME d'abord pour un temps partiel de vacataire en centre de formation en 1990 puis un CDI en 1991. Ce centre de formation connaît des difficultés financières importantes mais il fait partie d'une structure éducative beaucoup plus vaste, la S. fédérant centres d'hébergement, internats éducatifs, foyers et services d'accompagnement. Suzanne est reclassée en 1996 dans un service d'accueil éducatif (SAE) grâce à son diplôme d'éducatrice spécialisée. Elle va rester dans cette structure jusqu'à sa L3SE en 2001 puis connaîtra encore des services différents de la S. au gré des restructurations de personnels qui sont de plus en plus fortes au fil des années 2000, jusqu'à son arrêt maladie en 2018. Suzanne peut prétendre à des droits à la retraite pour une carrière entière en 2019. Nous pouvons noter que la carrière de Suzanne se situe dans une période historique marquée par la crise économique et les mutations importantes dans le champ de la formation d'adultes mais aussi dans tout le secteur du social et de l'éducatif. Suzanne en intégrant une grande structure du champ éducatif, et avec des compétences en formation et dans le champ éducatif est « protégée » du chômage.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, les organismes de formation ferment les uns après les autres, sont victimes de concentration dès les années 2000 du fait de la mise en concurrence de leurs services par les modes de financement. À titre d'exemple, Suzanne est évincée par le financeur principal d'un dispositif de suivi de jeunes gens déscolarisés à Roubaix, car son « ancienneté coûte trop cher ». Notons également son engagement syndical dès 1995 qui la fait participer à nombre de plans de restructuration. Cependant, elle est fréquemment passée d'un dispositif à l'autre, sans rupture de contrat mais sans non plus de formation spécifique ou d'accompagnement, se formant « sur le tas » dans les équipes ou par autodidaxie. Ici aussi c'est la taille de la structure qui permet à Suzanne de ne pas connaître de période de chômage pendant toute sa carrière, mais

nous verrons plus avant que celle-ci a bien été semée d'embûches. Le mari de Suzanne a obtenu un BTS d'électrotechnique, il a travaillé pour une TPE qu'il a repris en 1991 mais qu'il doit liquider au bout de quelques années. Il travaille ensuite en tant que consultant indépendant. La carrière de Suzanne, si elle est stable d'un point de vue financier puisqu'elle ne connaît pas de période longue de chômage et reste au sein de la S., connaît cependant plusieurs restructurations douloureuses de personnel qu'elle vit doublement puisqu'elle a un engagement syndical fort notamment de déléguée du personnel, mais aussi comme nous le développerons plus avant, parce qu'elle a connu à plusieurs reprises des situations de harcèlement. Sa carrière n'a donc rien d'un long fleuve tranquille. Elle est marquée par la période qui connaît un durcissement des managements par l'économie, même dans le secteur du social, et la montée en flèche du chômage. Notons que Suzanne n'a pas évolué dans sa carrière d'un point de vue du statut, elle n'est pas devenue cadre puisqu'elle a souhaité rester en contact avec les différents publics.

Ainsi nous pouvons remarquer que pour les Omega, la carrière s'entend plutôt comme une stabilité dans l'emploi, au sens où elles ne connaissent pas de chômage, que comme une ascension sociale, sauf pour Clotilde, la seule à déclarer clairement son ambition. Se maintenir en emploi devient une gageure au fil du temps dans les conditions économiques et de sexisme décrites plus haut. Cependant, il nous faut examiner le prix à payer pour cette stabilité pour certaines d'entre elles.

3 Une stabilité de revenus, pas d'objectif.

Nous énonçons ici quelques exemples de « carrière » des Omega.

Brigitte a dirigé des magasins de chaussures pour une enseigne nationale pendant dix-huit ans, en couple dirigeant pendant 17 ans. Elle et sa famille ont changé de région tous les 3-4 ans, une fois le magasin mis ou remis sur les rails de la rentabilité économique, pour un nouveau défi à relever. Elle a vécu deux braquages de magasins dont un avec la prise en otage de ses enfants. La mobilité et la flexibilité s'inscrivent fortement dans son parcours. Bien qu'ayant souscrit à toutes les demandes de son employeur, elle obtient une rupture conventionnelle de contrat après 18 ans de service, après avoir menacé d'une poursuite aux Prud'hommes.

Caroline est styliste dans une entreprise à Tourcoing. La globalisation a raison de cette entreprise familiale et Caroline doit partir sur Paris après douze années à Tourcoing pour trouver un nouvel emploi. En effet, Elle a acheté un appartement à Lille, elle doit donc rembourser un prêt immobilier en cours. L'entreprise parisienne est en mauvaise posture et périclité très vite, c'est la liquidation judiciaire, Caroline la quitte au bout de quatre années et retrouve par recommandation un poste en Touraine. Elle a mis son appartement en location. Là, nous l'avons déjà évoqué, son dirigeant a développé une gestion du personnel entièrement féminin par le machisme, le sexisme, la misogynie, etc. Pour payer son prêt immobilier et voyant toutes les entreprises de son secteur d'activité être délocalisées, Caroline tient six ans avant de déclencher une visite de l'inspection du travail. L'entreprise s'écroule, c'est un licenciement économique pour Caroline et un retour à Lille au chômage dans un état de santé dégradé nerveusement par les expériences professionnelles qu'elle a dû supporter. Caroline n'a pas de conjoint·e .

Valérie, elle, est secrétaire de direction. Son mari a connu plusieurs promotions au sein de son entreprise, toujours liées à des déménagements d'une région à une autre. Valérie s'adapte en travaillant régulièrement en intérimaire en tant que secrétaire de direction, grâce à ses multiples expériences jusqu'à son entrée en L3SE en 2003. Le choix conjugal est de favoriser la carrière du mari dont les revenus et les possibilités d'évolution sont de fait beaucoup plus élevés.

Marianna n'a pas connu de longue période de chômage. Née en 1958, elle ne possède aucun diplôme quand elle quitte le collège et sa famille. Elle travaille sur Lille dans le secteur de la vente, d'abord alimentaire puis se spécialise dans la vente de prêt-à- porter féminin de haut de gamme de 1984 à 2002. Elle fait face à plusieurs liquidations de magasins, tous étant de petites entreprises et non pas de grandes enseignes. Elle a connu une dizaine d'employeurs sur cette période. Marianna rebondit toujours d'un employeur à un autre, n'ayant pas de conjoint·e ni de famille pour la soutenir financièrement alors qu'elle élève seule un fils depuis 1996. C'est une course active pour un travail fournissant un revenu.

Laurine a eu, elle, très peu de temps de chômage entre tous ses CDD et vacations en tant que formatrice pendant quinze années « profitant » d'une période à la fin des années 1980 jusqu'en 2002 où la formation était un secteur en tension, notamment dans les postes de formatrices « insertion » auprès des jeunes, des demandeur·euse·s d'emploi, des personnes en situation de handicap etc. Cependant, sa situation était très souvent précaire comme elle le décrit :

« je travaillais c'est sûr, tout le temps presque mais bon, je n'avais pas de CDI, la plupart du temps j'étais vacataire, je n'avais pas de congés payés, pas d'arrêt maladie pris en charge mais, du coup, j'avais un taux horaire plus élevé. Ce qui n'était pas simple, c'était de ne jamais pouvoir se projeter loin. Au début, on avait des contrats pour la durée de l'action, donc pour plusieurs mois et puis, petit à petit, on s'est mis à nous faire des contrats par 50 ou 70 heures, je ne sais pas bien pourquoi. Il fallait sans arrêt refaire le contrat, le prolonger, mais aussi, on risquait de ne pas continuer l'action de formation [...] Ça a commencé vers la toute fin des années 1990 début des années 2000 je dirais...c'était devenu de plus en plus tendu...ça m'est arrivé de travailler et de ne plus être sous contrat pour vous dire ! ».

Laurine explique bien la précarité grandissante d'une profession soumise de plus en plus à des objectifs quantifiés et les difficultés à conserver la matrice éducation populaire⁶⁸¹ de la formation d'adultes :

« en plus on nous demandait de plus en plus de résultats « positifs », des mises à l'emploi surtout...On ne peut pas faire de miracles non plus... et puis, moi je priorisais les parcours de formation pour les jeunes, par exemple pour qu'ils valident un diplôme, mais c'était de plus en plus difficile à faire passer, il fallait les mettre à l'emploi coûte que coûte... Nous mêmes, nous, on était vacataires et il fallait trouver des CDD de plus de trois mois pour nos stagiaires ! Et sur des dispositifs de plus en plus courts en plus, ça devenait n'importe quoi...».

Ces témoignages nous montrent comment la situation au niveau de l'emploi s'est modifiée. La mobilité géographique, la flexibilité, le recours à des statuts précaires pour sécuriser la gestion du personnel ont largement augmenté la précarisation d'emplois autrefois « stables ». Ainsi « au sein des flux d'embauches en CDD et CDI, la part des CDD a nettement progressé en vingt-cinq ans, notamment à partir des années 2000, passant de 76 % en 1993 à 87 % en 2017 »⁶⁸². La formation d'adultes est un secteur qui autorise les contrats de vacation successifs sous couvert d'une augmentation d'activité. L'étude de la DARES montre que :

« Le taux de rotation de la main-d'œuvre augmente fortement en vingt-cinq ans, passant de 29 % en 1993 à 96 % en 2017. Cette hausse résulte essentiellement du développement des CDD très courts, alors que le recours au CDI reste relativement stable. Les pratiques contractuelles font ainsi apparaître une dualisation du marché du travail plus marquée, entre des salariés en CDI et d'autres, multipliant les contrats très courts »⁶⁸³.

Cette division existe bien chez les opérateurs de formation car

681 DUBAR, Claude. *L'évolution des dispositifs français en matière de formation postscolaire. Hypothèse des trois matrices de la formation*. Rennes Métropole, 6 mars 2006.

682 <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/dares-analyses-dares-indicateurs-dares-resultats/article/cdd-cdi-comment-evoluent-les-embauches-et-les-ruptures-depuis-25-ans>

683 <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/dares-analyses-dares-indicateurs-dares-resultats/article/cdd-cdi-comment-evoluent-les-embauches-et-les-ruptures-depuis-25-ans>

« il est essentiel que les organismes de formation disposent de l'ensemble des outils de ressources humaines et d'aménagement du temps de travail permettant d'adapter la production aux besoins, tout en prenant en compte la volonté des salariés⁶⁸⁴ ».

Le secteur professionnel qui doit accueillir et former des personnes utilise donc paradoxalement une main d'œuvre précaire. Il n'était pas rare, quand nous étions nous-même en activité dans ce secteur, de voir des opérateurs de formation fonctionner avec un effectif de vacataires bien supérieur à celui des permanent·e·s. En effet la convention collective des métiers de la formation a prévu ⁶⁸⁵ pour ses permanents en CDI un durée maximale de face à face pédagogique : « La durée moyenne hebdomadaire d'AF [Action de Formation, comme face à face pédagogique] est de 25,20 heures sur l'année pour un salarié à plein temps. »⁶⁸⁶ – tandis qu'il n'en existe pas pour les vacataires . Ces dernier·e·s peuvent donc travailler 35 heures en face à face pédagogique. On comprend dès lors comment la tentation a été grande, avec la marchandisation de la formation d'adultes comme un bien quelconque par un système d'appels d'offres concurrentiels, de gérer une plus large portion de la main d'œuvre avec des contrats précaires, dans une période où le chômage de masse et de longue durée s'installent de plus en plus.

Au CUEEP, les statuts prévoient que les vacataires doivent avoir un employeur principal et donc ils ne dépendent pas du travail de ces vacations. La position est particulière dans le monde de la formation mais montre bien que le CUEEP ne souhaite pas se trouver dans la situation paradoxale d'exploitation de travailleur·euse·s précaires dans un champ professionnel voué à la promotion sociale. En effet, le CUEEP avait de par son statut une grande liberté de recrutement, indépendamment de l'université, comme vu plus haut.

Les Omega ont donc pour point commun d'avoir toujours travaillé mais, dans des statuts différenciés selon la période historique mais aussi selon le secteur professionnel et la taille de l'entreprise. Ainsi, nous pourrions voir que pour certaines d'entre elles, la montée en diplomation deviendra une nécessité sur un marché de l'emploi où celle-ci est en inflation.

III LA FAMILLE DE L'ADULTE OMEGA

Nous avons mis en évidence l'effet de genre dans le parcours scolaire et l'éducation des Omega dans leur famille d'origine. Nous pouvons nous demander comment fonctionne la famille de l'adulte Omega dans son rapport au genre et au savoir, notamment au moment de la L3SE.

684 https://www.legifrance.gouv.fr/conv_coll/id/KALIARTI000042551457/?idConteneur=KALICONT000005635435 article 10

685 https://www.legifrance.gouv.fr/conv_coll/id/KALIARTI000042551457/?idConteneur=KALICONT000005635435

686 Ibidem article10-3

1. Le conjoint, la domesticité et la domination masculine.

Nous avons vu précédemment que le rapport au genre n'était pas dicté par la position sociale dans la famille d'origine des Omega. Ce rapport au genre a-t-il évolué pour les Omega et leur entourage dans la famille à l'âge adulte ?

Anne-Marie nous dit au moment de prendre rendez-vous : « 20 heures c'est parfait, c'est l'heure où c'est la vaisselle, comme ça je ne fais pas la vaisselle... », elle nous indique que le partage des tâches domestiques est un point sensible dans son couple : il faut qu'elle soit par ailleurs occupée pour que son mari fasse la vaisselle.

La division sexuée des tâches domestiques reste largement à la charge des femmes françaises, elle représente la façon dont le couple opérationnalise la question du genre car en effet : « si on ne considère que le noyau dur des activités domestiques, en écartant bricolage et jardinage majoritairement pratiqués par les hommes, les femmes en assurent 80 % »⁶⁸⁷ et aussi que « cette inégalité dans la prise en charge du travail domestique tend à s'aggraver avec la mise en couple et plus encore, avec la présence d'enfants, notamment d'enfants en bas âge »⁶⁸⁸.

Nous avons pu repérer différentes stratégies vis-à-vis des tâches domestiques dans les couples Omega.

Tout d'abord, il existe des couples se répartissant les tâches domestiques.

Le conjoint de Suzanne, qu'elle a rencontré à la JOC, est qualifié de « bon choix » par sa mère aux prémices de leur rencontre, d'abord parce qu'il partage les mêmes valeurs mais aussi parce que :

« c'est aussi un bon choix à un autre niveau c'est que, en fait Édouard, on se connaît alors que j'habite la petite maison en question [une maison en location différente du logement parental, fin de première et terminale de Suzanne] et en fait Édouard il sait tout faire de ses doigts, donc il va m'installer l'eau chaude, il va faire des petits travaux pour que je sois un petit peu plus dans le confort et ça...Maman surtout elle dit "ah c'est très bien", il sait bricoler sur les voitures aussi, il sait les réparer ».

Quand Suzanne et son mari acquièrent une première maison ils ont deux enfants et sont salariés tous les deux, nous sommes en 1983 :

687 PFEFFERKORN, Roland. Le partage inégal des « tâches ménagères ». *Les Cahiers de Framespa. Nouveaux champs de l'histoire sociale* [en ligne]. UMR 5136 – FRAMESPA, Avril 2011, n° 7.

688 Ibidem. La référence est ici sciemment de 2011 pour se situer dans la période que nous étudions, cependant on ne note pas de changements notables depuis.

« donc on est dans cette petite maison à retaper, et alors, à la naissance de F., on se rend compte, moi je gagnais quand même un peu plus qu'Édouard à ce moment-là, et donc comme on retape la petite maison et puis, ça commence à faire beaucoup avec les deux etc. plus les travaux plus les emplois respectifs, c'est Édouard qui va prendre le congés parental en fait, donc lui il prend un congés parental de 6 mois à temps complet et après il va prendre 18 mois à mi-temps [...] à ce moment-là non, la loi venait de passer, la différence de salaire n'était pas énorme, mais quand même un peu, et voilà moi aussi j'avais...et puis ça permettait que les travaux aient moins d'impact sur la vie personnelle parce que il fallait qu'on ait un peu de confort dans cette maison, faire des chambres, etc. et donc ça permettait que lui il avance un peu plus dans la journée et qu'on soit en famille le soir, parce que, ce qu'on va faire comme choix, c'est que F. elle va quand même aller chez une nounou à mi-temps ».

Ici, nous observons comment la négociation dans le couple permet de gérer différentes situations : la garde de deux enfants en bas âge, la réalisation nécessaire de travaux dans la maison acquise et la conciliation des différents temps, temps de travail et temps de vie familiale.

Une étude de l'INSEE montre qu'en 2013 :

« en France, plus d'une mère sur deux d'enfants de moins de huit ans s'est arrêtée de travailler après la naissance de ses enfants, ou a réduit temporairement son temps de travail, c'est-à-dire au moins un mois au-delà de son congé de maternité. Seuls 12 % des pères ont modifié leur temps d'activité au-delà de leur congé de paternité »⁶⁸⁹.

Les motifs invoqués sont sans surprise liés à la carrière masculine : « Les hommes invoquent alors plus souvent le risque d'un effet défavorable du congé parental à temps plein sur leur travail ou leur carrière (30 % contre 16 % des femmes) »⁶⁹⁰. Or, la situation dont nous parle Suzanne, se déroule en 1983, son mari fait donc figure de précurseur et d'exception. Par la suite, tandis qu'il se consacre au bricolage, Suzanne se charge des autres activités domestiques, c'est la division sexuée traditionnelle ici dans la majorité des couples. Pendant sa L3SE, son Plan de Formation ne lui dégage qu'une demi-journée et elle occupe toujours des responsabilités syndicales, son mari travaille alors en indépendant. Suzanne parle d'une amplitude horaire de 5 heures du matin à 22 heures « pour tout faire ». Nous reconnaissons ici sans peine la multiplicité des rôles sociaux de sexe de femmes.

Charlotte vit avec Yvon depuis 2000. elle décrit ainsi leur partage des tâches domestiques :

« on n'a jamais rien défini, tous les deux on fait pareil, la moitié de tout environ, on ne s'est jamais dit "toi tu feras ça et moi je ferai ça"[...] ah si, un truc, il n'y a qu'un truc depuis le début qu'on est ensemble, moi je m'occupe des courses au supermarché, parce que Yvon ne supporte pas les courses en supermarché, une

689 Après une naissance, un homme sur neuf réduit ou cesse temporairement son activité contre une femme sur deux -1454 [en ligne]. Juin 2013. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281361#titre-bloc-10>.

690 Ibidem

fois il y a été avec moi, ensemble à Carrefour, et il a failli tomber dans les pommes, de stress. Donc lui va au marché, moi je supporte pas cette idée de passer mon temps là, et moi je vais au supermarché, c'est la seule chose qu'on a définie, sinon on fait indifféremment à manger, la lessive, enfin voilà...on ne repasse pas, comme ça, ça va plus vite [...] ah oui, c'est l'avantage d'être avec un homme qui a vécu longtemps tout seul : il sait faire à manger, il sait faire la lessive [...] ah oui, il sait tout faire, il est parfait... ».

Charlotte définit ici un partage non-formalisé mais cependant non-sexué des tâches domestiques. Le célibat précédent d'Yvon explique pour Charlotte ses compétences multiples.

D'autres couples font un partage plus sexué.

Lucie, elle, a pris un congé parental à temps plein dès la naissance de son deuxième enfant en 1997 :

« j'ai pris mon congés parental de trois ans et puis derrière j'ai eu S. ma troisième (en 2001)[...] J'ai repris un congés parce qu'à l'époque on pouvait [...] c'était possible à l'époque et comme avec mon patron, je ne le "sentais "plus très bien, je préférais continuer, mais j'ai pu l'obtenir, donc j'avoue que là j'en ai profité ».

Lucie évoque ici la possibilité de cumul des congés parentaux, possibilité qui disparaît rapidement, le congés parental nécessitant de « recharger » ses droits par au moins deux années de travail. Le congés parental n'est pas utilisé de la même façon selon le niveau de diplôme des mères. En effet, l'étude de Stéphanie Govilloten en 2013 montre que « suite à une naissance, 47 % des mères titulaires d'un diplôme de niveau CAP-BEP ou inférieur ont interrompu leur activité ; ce n'est le cas que de 29 % des mères titulaires d'un diplôme de niveau supérieur à Bac + 2 »⁶⁹¹. Ainsi on peut dire que ce sont les femmes les moins diplômées qui ont tendance à cette époque à prendre plus souvent un congés parental que leurs consœurs plus diplômées, sans doute du fait d'un salaire plus bas. Ce sont les relations difficiles avec son chef qui décide Lucie :

« à un moment donné, j'étais responsable de salon, je suis devenue responsable de salon, mais bon, j'étais toujours payée comme avant, je n'avais rien de plus, c'était compliqué pour être payée, le salon était en perte de chiffres d'affaires parce que l'ancienne responsable de salon était partie s'installer à son propre compte, donc comme il y a eu un mouvement de personnel, la clientèle a suivi, ça a été compliqué de remonter la pente. Donc à partir de là, j'ai été super exploitée... ».

Après l'achat d'une maison à la naissance du premier enfant, le choix de rester à la maison est ainsi expliqué par Lucie :

« j'avais le titre, mais pas le salaire et pas les conditions d'aparavant, je l'ai même mis aux Prud'hommes mon patron, parce que c'était vraiment...j'ai eu des mois où je n'étais pas payée, il fallait que je réclame,

691 Après une naissance, un homme sur neuf réduit ou cesse temporairement son activité contre une femme sur deux -Insee Première - 1454 [en ligne]. Juin 2013. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281361#titre-bloc-10>.

enfin, bref...même nous, financièrement on commençait à avoir des difficultés parce que ça ne suivait pas et puis on avait commencé à acheter une maison, donc bon, voilà ».

Ce sont donc des motifs financiers et une situation conflictuelle avec son chef qui ont conduit Lucie à prendre un double congés parental, tandis que son mari poursuit son ascension professionnelle. Par sa situation professionnelle difficile, Lucie se trouve dans une position de femme au foyer pendant six années consécutives.

Une troisième catégorie de couples a externalisé une partie du problème des tâches ménagères.

Véronique a eu des parents exploitants maraîchers qui logeaient « une dame [qui] s'occupait un peu du ménage, des repas » et qui était à la maison au retour de l'école. Adulte, elle ne fait pas mention d'une personne employée pour l'entretien de sa maison alors qu'elle est responsable de caisse centrale dans une chaîne de magasin internationale, et que son mari travaille lui aussi dans ce secteur. D'autres femmes Omega en font clairement mention. Il va sans dire qu'il s'agit de couples placés dans la partie supérieure des classes moyennes.

C'est le cas de Charlotte :

« depuis que j'ai repris mes études, parce que je n'avais pas le temps et puis ça me gonflait, on a un petit luxe, on a une femme de ménage [...] oui donc les gens me disaient "quoi? tu es au chômage et tu as une femme de ménage?" oui, de toute façon on la paye en chèque emploi service comme ça, on enlève la moitié sur les impôts en plus [...] et puis elle ne vient pas longtemps, juste ce qu'il faut pour nettoyer...et puis ça donne du travail à une femme formidable, moi je suis ravie. Moi, je veux bien faire plein de trucs, mais alors le ménage...non ».

Apparaît clairement ici, par la justification qu'elle en donne, l'ambiguïté ressentie par Charlotte à payer une autre femme pour effectuer les tâches ménagères et à contribuer à un travail parcellisé, peu valorisé et majoritairement féminisé. Charlotte qui a décrit son couple comme un modèle de parage des tâches domestiques emploie donc une femme à son domicile, ce qui la soulage elle, mais aussi son mari, de certaines activités domestiques.

Christine emploie plusieurs personnes à son domicile :

« les toutes premières années oui, j'ai eu quelqu'un à mi-temps, et puis il y a eu une nourrice, il y a eu une baby-sitter, enfin elles [ses deux filles] ont toujours été à l'école de 8h30 à 16h30 en allant à la cantine bien sûr...mais c'était toujours un vrai schmilblick quand on rentrait de vacances, le temps d'avoir des étudiants qui aient leurs cours avec... des horaires précis, avoir des gens fiables »

et

« j'ai toujours eu quelqu'un oui, mais dès l'instant où, les filles ont grandi, et où j'ai travaillé à mi-temps, j'ai diminué la présence et puis quand les filles ont quitté la maison, là j'ai toujours quelqu'un, mais fortement diminué ».

Notons la dénomination « quelqu'un » qui n'ose préciser, par un euphémisme, ni la fonction ni le sexe de cette travailleuse. Christine par son second mariage a accédé à un milieu social plus élevé dans lequel l'épouse gère la domesticité comme aux siècles passés.

Dans les deux cas la division sexuée des tâches est reportée sur une personne tierce, une femme.

2. Les enfants : un capital humain investi par les Omega.

Quatorze Omega ont des enfants au moment de leur inscription en L3SE.

La présence d'enfants implique des choix éducatifs qui vont mettre en action le rapport au genre et au savoir des parents. Nous pouvons donc à travers le discours des Omega sur l'éducation de leurs enfants relever des indices de ces représentations.

L'enfant le plus jeune des Omega est le fils de Marianna qui a six ans au moment de la L3SE de sa mère. Les plus âgés sont ceux de Anne-Marie qui sont alors de grands adultes. Nous pouvons remarquer qu'aucun enfant des Omega ne relève de soins particuliers qui auraient pu être liés à un handicap ou une maladie chronique. Les enfants des Omega sont, pour les plus jeunes scolarisés dans le primaire (la fille de Laurine, celle de Charlotte, les deux filles de Clotilde, le fils de Marianna, les deux enfants de Véronique, la dernière fille de Lucie, etc.), il ne s'agit en aucun cas de bambin·e·s, c'est notable. Ils sont donc pris en charge par le système scolaire en journée et des systèmes possibles de garderie en fin d'après midi. D'autres, sont au collège et lycée, donc beaucoup plus autonomes, comme la dernière fille de Suzanne, les enfants de Valérie, deux de Lucie et ceux de Michèle. Enfin Christine a ses deux filles dans des parcours Licence en première et troisième année au moment de sa L3SE, elles cohabitent hors du domicile parental.

Les cours au CUEEP commencent à 8h30-9h et se terminent à 17h ou parfois à 20 heures. Les cours jusque 20 heures sont souvent dédoublés avec deux horaires disponibles, un en journée et un en soirée pour faciliter la présence des salarié·e·s. Ainsi Charlotte qui habite tout près du quartier St Michel, peut pendant sa L3SE déposer sa fille à l'école avant de rejoindre les cours au

CUEEP. Anne-Marie a concentré ses cours sur le mercredi, jour non travaillé pour elle, et sur les horaires de fin de journée jusque 20 heures.

Suzanne doit recadrer sa dernière fille encore présente au domicile parental pendant la L3SE :

« le copain, il habitait Hénin, et comme lui il était en licence STAPS, lui, on s'était pris la tête en fait, parce que on ne savait jamais quand est-ce qu'il venait, quand est-ce qu'il arrivait, d'un jour à l'autre et moi j'ai rué dans les brancards en disant "attendez c'est pas l'hôtel ici, moi je suis là qui trime comme une malade, et puis vous c'est bip bip à droite, bip bip à gauche, vous arrivez, vous mettez les pieds sous la table!" alors je lui avais dit "non, non, ça ne peut pas se passer comme ça, moi je vais devenir chèvre", voilà ».

Suzanne est alors salariée, délogée d'une demi-journée pour sa L3SE et occupant des responsabilités syndicales.

Les Omega entrent donc en L3SE à des moments divers de leur cycle de vie, mais en partie ou totalement délogées d'une partie de leur rôle social de mère, suffisamment pour entrer dans une formation qualifiante longue. Nous pouvons observer que la multiplicité des rôles sociaux de sexe a joué sans doute pour une entrée retardée en qualification des Omega.

Les filles de Christine sont étudiantes à Lille :

« la semaine elles vivaient en ville et on se voyait de temps en temps dans la semaine et puis elles rentraient les week-end [...] ça a été la période idéale, j'avais tout le temps pour moi pour travailler [...] en plus ça a été une période pour B. (le mari) où là, pendant deux ans il a eu pas mal de déplacements, donc en fait quand il était en déplacements je n'avais aucune obligation, je pouvais bosser comme je voulais ».

Pour Laurine il n'y a pas eu de période idéale :

« je ne pouvais pas attendre que ma fille grandisse, j'avais déjà passé la quarantaine, ma fille allait à l'école, à la cantine et un peu en garderie le soir, mais on avait déjà passé beaucoup de temps ensemble auparavant. Elle avait un âge, elle avait 8 ans, oui 8 ans, elle avait besoin d'être avec d'autres enfants aussi. C'était pire quand je travaillais à temps plein, je devais la déposer plus tôt et je rentrais plus tard, alors là avec la licence c'était pas un problème en fait ».

On retrouve le même type de discours chez Clotilde ou Marianna. Toutes les Omega ont travaillé avant la L3SE et elles avaient déjà leur·s enfant·s, l'entrée en formation ne génère donc pas de complications graves d'organisation d'autant plus qu'elles sont largement investies dans leur éducation.

En effet, les Omega se caractérisent par ce rapport au savoir légitime fort, comme nous l'avons montré, mais aussi par la transmission de ce rapport au savoir à travers le suivi éducatif.

Nous constatons que la plupart des Omega enseignées dans le secteur privé prennent la même option pour leurs enfants dans l'idée que le suivi individuel, le niveau et l'encadrement y est supérieur.

Ainsi Christine qui ne s'est pas arrêtée de travailler choisit de changer de poste, de perdre en coefficient de salaire et de passer à mi-temps : « comme elles grandissaient, j'ai eu le sentiment qu'il fallait que je sois un petit peu plus présente pour cadrer, je ne sais pas...., les fréquentations aussi ». Sa plus grande fille passe alors en 6^e l'autre en CM1. L'allusion aux « fréquentations » donne à ses propos un caractère de recherche d'entre-soi social ou du moins d'une socialisation particulière pour ses filles. Les filles de Clotilde sont également dirigées dans une scolarité du privée comme leur mère, tout comme les enfants de Michèle, etc. Les Omega reproduisent donc ici des modèles éducatifs, au plus près de ceux de leurs parents, dans le choix des établissements scolaires.

Nous pouvons noter aussi un investissement important dans les activités éducatives, qui est congruent d'un souci moderne des parents pour ces questions du fait de la vulgarisation de concepts comme la reproduction sociale, ou le capital culturel et social. Ainsi les parents tissent un « partenariat » avec l'école en vue de la réussite sociale de leur enfant. De fait on constate que :

« le partenariat est plus lacunaire là où les scolarités des élèves empruntent des chemins chaotiques ou incertains, et apparaît, inversement, plus intégré dans les pratiques ordinaires des parents dont les enfants négocient avec succès, du moins sans accroc majeur, leur parcours au sein de l'institution scolaire »⁶⁹².

Le partenariat se définit comme un lien avec les professionnels de l'éducation, à travers les réunions parents-professeurs, les échanges oraux et écrits, le suivi des devoirs, etc. Nous comprenons bien que ce partenariat est d'autant plus aisé que le rapport au savoir des parents se rapproche des savoirs socialement légitimés. Il en est ainsi pour les femmes Omega qui sont toutes des femmes investies dans la réussite scolaire de leurs enfants respectifs. Nous pouvons citer notamment l'investissement sur la durée de Suzanne pour permettre à sa dernière fille dyslexique d'obtenir son baccalauréat, en la faisant lire régulièrement, en relisant ses travaux, les corrigeant, en lui expliquant les consignes ; mais aussi celui de Laurine et Marianna mères seules pour leurs enfants uniques : la fille de Laurine apprenant à lire chez elle, Marianna veillant à ce que son fils fasse des études supérieures qu'elle n'a pu suivre jeune. Les activités strictement liées à l'école sont augmentées de sorties culturelles multiples pour toutes les Omega (cinéma,

692 PONCELET, Déborah et FRANCIS, Véronique. Présentation du dossier. *La revue internationale de l'éducation familiale*. L'Harmattan, 2010, Vol. n° 28, n° 2, p. 14.

musée, musique, exposition, théâtre etc.) et d'activités péri-scolaires du même acabit. Toute l'énergie est mise pour « coller » au modèle académique et aux savoirs légitimés quelque soit la position sociale des Omega.

3. Entre incompréhension et laisser faire, une réparation ?

L'entrée en L3SE et sa validation donnent lieu à des comportements antinomiques dans l'entourage des Omega.

Clotilde organise un dîner pour fêter sa validation de licence avec ses camarades et sa famille proche, ses parents sont fiers d'elle. Son mari n'apparaît que très peu dans son discours, l'entrée en formation n'a pas changé leur organisation familiale puisque Clotilde continue à travailler. Le discours de Clotilde ne rend compte à aucun moment de l'avis de son mari sur sa formation en L3SE.

Le père de Christine a été empêché par la guerre dans ses velléités d'études, Christine explique :

« ah et bien, il était fou de joie, mais de toute façon mon père, tout ce que je pouvais faire ou dire et même pour ma sœur, pareil, c'est quelqu'un qui est toujours resté extrêmement enthousiaste tout le temps, tout le temps, tout le temps, donc quand je lui racontais la fac etc, il disait "bravo ma chérie, c'est formidable" ».

Sa mère était déjà décédée.

Christine fête sa validation en famille et avec ses camarades de promotion proches. Là non plus le mari n'est pas expressément cité pour son soutien.

Pour Véronique c'est le même discours : « mon mari a toujours été...comment dire...à la fois conciliant et il a toujours soutenu ma démarche », elle ne s'étend pas plus sur le sujet. « Conciliant » est un terme très particulier pour répondre à la question « et votre mari, il en pensait quoi de votre L3SE ? ».

Anne-Marie nous explique qu'alors qu'elle reçoit quelques amis chez elle, elle se rend compte que son mari parle de sa reprise d'études et la positionne en licence alors qu'elle termine sa maîtrise. Cette anecdote nous indique l'intérêt de son époux pour son cursus et la blessure qu'en a conçue Anne-Marie puisqu'elle nous la rapporte suivie d'un « il me laissait faire, voilà tout ».

L'incompréhension est parfois au rendez-vous, notamment dans les familles d'origine plus modeste.

Laurine n'a pas de conjoint, mais sa famille d'origine, qui a connu un modèle de carrière qui passe linéairement par l'école, le travail et la retraite la targue d'un : « tu ne vas pas être étudiante toute ta vie quand même ? », sa validation avec mention ne déclenche pas d'enthousiasme dans une famille sans universitaire.

Marianna fait face à l'incompréhension totale de ses parents : « quand je leur ai dit que j'avais obtenu ma licence, ils n'ont pas compris, rien...ils n'ont rien compris...ça ne représentait rien pour eux...de toute façon...ils ne savaient pas ce que c'était... ».

Nous pouvons constater ainsi que c'est parfois creusé un écart culturel entre les Omega et leur famille.

Nous tentons de comprendre ces réactions peu « encourageantes », parfois à l'aune de la poursuite de parcours des Omega.

La L3SE n'a rien apporté de concret à Anne-Marie, à 57 ans, dans sa carrière d'enseignante en lycée professionnel, pas plus que la maîtrise qu'elle valide ensuite.

Marianna n'a jamais par la suite travaillé dans la formation d'adultes mais a continué à être vendeuse dans le prêt-à-porter de luxe.

Seules les plus jeunes Omega, Héloïse, Émilie, Charlotte travaillent pour des organismes paritaires collecteurs en formation d'adultes. Michèle a décroché un CDI dans un organisme public de formation d'adultes par « ancienneté », non par son diplôme. Rachida gère des contrats aidés dans une structure d'insertion. Cora forme aux métiers de la banque. Christine reste formatrice auto-entrepreneuse à temps partiel.

En somme le bilan semble sombre car, à part Clotilde, aucune Omega n'a obtenu le statut de cadre pas même celles qui ont poursuivi et validé un master après la L3SE comme Charlotte, Héloïse, Laurine, etc. Alors qu'ont trouvé les Omega dans ce parcours de formation ?

Quand nous demandons à la fin du dernier entretien « finalement, ça vous a apporté quoi la L3SE ? », la réponse comporte toujours les mots « ouverture » et « réflexion ». Une réparation, par rapport à une « frustration » par rapport à l'absence de diplôme universitaire comme le pense Claude Dubar a été comblée. Christine nous dit en nous parlant de l'école d'hôtesses choisie par ses parents après le bac :

« moi, je ne leur ai jamais non plus trop trop dit que j'avais réalisé que, cette école qu'on avait choisie, qui coûtait cher, qui m'amenait à Paris avec des frais, je ne leur ai jamais vraiment dit que c'était... bon, que j'aurais peut pu faire autre chose » ; « il y avait ce manque d'études mais heureusement que notre époque nous permet de le rattraper un peu ».

Anne-marie explique :

« comme j'étais très copine avec les professeures d'enseignement général, c'est vrai qu'elles m'apportaient énormément, mes collègues, des amies mêmes, et j'avais toujours l'impression que le fait qu'elles m'apportaient quelque chose il me manquait des choses en culture générale »

et face aux difficultés grandissantes avec les nouveaux publics accueillis après la création des baccalauréats professionnels :

« jusqu'au jour où je me suis dit, malgré tout, tout au fond de moi, il faut bien le dire, je n'avais que le bac, j'avais bien sûr le concours, j'ai eu la chance de l'avoir, mais j'ai toujours eu l'impression qu'il me manquait des choses, mais des choses que je ne pouvais pas déterminer en fait, et puis mes enfants ont grandi, j'étais plus..plus disponible et c'est là où j'ai décidé de reprendre une formation à l'université... ».

Après son master, Anne-Marie passera à 57 ans le concours d'enseignante spécialisée après avoir été la première dans son établissement à accueillir dans ses cours de jeunes élèves trisomiques :

« alors ça c'était...attendez, je ne sais plus...quasiment 3 ans avant ma retraite donc j'avais 57 ans, à 57 ans je me suis dit "j'ai mon master 2, j'ai fait un travail intéressant, je m'occupe d'élèves déficients cognitifs, j'aime bien, je vais passer mon examen de professeure spécialisée", donc à 57 ans j'ai passé mon examen de professeure spécialisée, je voulais valider ce que, ce que je faisais en fait [...] financièrement ça ne m'a rien amené, mais j'étais contente d'avoir ce diplôme par rapport au travail que j'avais réalisé. LD : Ça consacrait un peu le travail fait avant? Anne-Marie : on va dire ça, complètement, tout à fait [...] je crois que c'était un challenge quelque part, c'était une finalité, la boucle est bouclée, voilà, c'est ça. ».

Nous avons vu précédemment comment le genre imprégnait le parcours scolaire des femmes Omega en les orientant dans certaines filières majoritairement dans des parcours professionnels et courts. De ces parcours restent un sentiment d'inachevé, « il me manquait ». Anne-Marie et Christine démontrent l'importance acquise par les diplômés pour obtenir une reconnaissance de ses compétences. Elles sont représentatives également d'une volonté intrinsèque d'apprentissage, non motivée par une potentielle promotion, un employeur, ou un projet professionnel. Elle veut apprendre, absolument. C'est le même processus pour Marianna, autodidacte qui répète souvent « j'aime apprendre ». Même si la L3SE lui est conseillée pour travailler dans la formation d'adultes par l'opérateur de formation qui l'a engagée sans se rendre compte qu'elle n'avait aucun diplôme, Marianna a « une grande soif de savoir » permanente depuis l'enfance, elle lit, dessine prend des cours de dessin et cherche à entrer en histoire de l'art, mais peine perdue. C'est la L3SE qui lui donnera une légitimité refusée en histoire de l'art tout en poursuivant sa carrière dans la vente.

Véronique, qui nous narre bien ses difficultés au début de la L3SE pour suivre les cours et lire des documents scientifiques parce qu'elle vient du milieu de « l'opérationnel », explique aussi :

« alors...ça m'a apporté beaucoup, parce que ça m'a permis en fait de me recentrer sur quelque chose que j'avais vraiment envie de faire, c'est-à-dire être plus dans la relation de conseil, ce que je n'avais pas à I., parce que le commerce, autant le service après-vente pouvait me convenir, autant le commerce c'est vraiment pas ma nature [...] oui je suis sur un métier qui correspond plus à mes valeurs ».

Nous pouvons donc conclure que la L3SE est ici décrite par les Omega comme un processus de réparation des échecs ou des insuffisances scolaires antérieures dans des conditions familiales parfois peu stimulantes.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

L'orientation scolaire des femmes Omega est fortement empreinte d'un double jeu de classe sociale et de genre. Nous constatons que les Omega les plus démunies socialement dans leur famille ont cessé leur parcours de formation initiale tôt, parfois sans aucun diplôme comme Marianna, avec le niveau du baccalauréat pour Rachida, ou un CAP de dactylo pour Cora. Dans ces familles, les Omega semblent avoir vécu une autocensure à la poursuite d'études soit pour une question de coût, soit pour quitter rapidement ce giron familial. Nous retrouvons cet élément chez de plus « jeunes » Omega, mais avec un niveau de qualification plus élevé du fait de la période qui exige une diplomation plus importante, comme pour Émilie ou même Camille. Les cursus sont alors plus professionnalisants et plus courts que des études généralistes, tous dirigés vers des métiers où les femmes sont majoritaires et occupent des fonctions subalternes.

Nous avons souligné le double rôle paradoxal des mères dans l'orientation, poussant à la fois leur fille vers l'emploi pour accéder à leurs propres revenus, mais dans des secteurs très féminisés. Ainsi l'emploi des femmes est-il devenu une évidence au fil des générations mais leur position hiérarchique reste encore fréquemment inférieure, notamment pour les Omega.

Rétrospectivement nous pouvons constater que les femmes Omega, n'ont pas eu de carrière – sauf Clotilde – au sens d'un parcours ascendant dans la hiérarchie professionnelle de leur secteur d'activité. Elles occupent les mêmes fonctions, mêmes quand elles changent d'employeurs, sans aucune promotion sociale dans leur parcours. Tout se passe comme si les femmes Omega ne

montraient aucune ambition, ayant ainsi incorporé une vision très patriarcale de la carrière et du travail des femmes. Au terme de carrière, nous substituons donc celui de stabilité de revenus pendant la période salariée. Nous pouvons éclairer cet état de fait par la présence d'un conjoint très tôt dans la biographie de certaines Omega. En effet, tandis qu'elles restent stable professionnellement, leur conjoint construit une carrière ascendante (Lucie) ou poursuit des études au début de leur mise en couple (Anne-Marie, Martine), les femmes Omega assurant par leur travail domestique gratuit les conditions favorables à l'ascension de leur conjoint.

Ce système patriarcal se retrouve dans le fonctionnement de la famille à l'âge adulte des Omega. Ce sont elles qui investissent les tâches domestiques et l'éducation des enfants. Quand ses tâches sont externalisées, c'est une autre femme qui s'en charge. Bien sûr dans les familles monoparentales, toutes ces tâches incombent aux Omega.

Enfin, le discours des Omega permet de rendre compte d'une frustration comblée par l'accès à un bac+3 via la L3SE, en réparation de ce qui n'a pu être effectué plus jeune, même quand cette validation ne débouche sur aucune promotion sociale concrète, et malgré l'intérêt parfois équivoque de certains membres de leur famille.

Aussi, il nous faut comprendre comment s'effectue pour les femmes Omega le passage d'un emploi stable à la L3SE alors qu'elles n'ont suivi précédemment aucune formation diplômante et ne semble montrer aucune ambition salariale.

CHAPITRE TROISIÈME

ORIENTATION ET STRATÉGIES EN L3SE

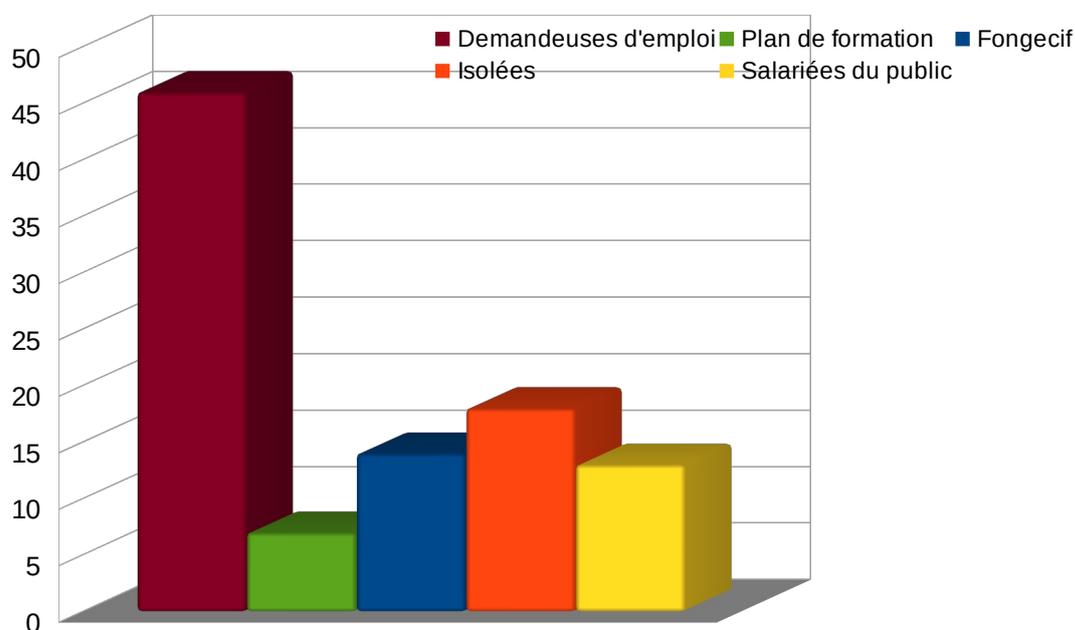
Étienne Bourgeois explique que :

« un événement biographique peut-être déclencheur d'entrée en formation chez un sujet si cet événement vient activer une tension identitaire (par exemple, une image positive de soi qu'on cherche à accomplir ou une image négative qu'on cherche à éviter) dont la résolution passe, aux yeux du sujet, par son engagement en formation, qu'il s'agisse d'une tension ancienne latente rendue saillante par l'événement en question ou de tensions nouvelles générées par l'événement »⁶⁹³.

Dans la diachronie des récits des Omega nous avons repéré des événements biographiques spécifiques précédant l'entrée en L3SE.

I LE LIEN FORMATION-CHÔMAGE

La majeure partie des femmes Alpha entre en L3SE avec un statut de demandeuses d'emploi.



Graphique n°25 : Répartition des statuts des Alpha à l'entrée en L3SE en pourcentage de l'effectif des Alpha, n= 207.

693 BOURGEOIS, Étienne. Motivation et formation d'adultes. Dans : CARRÉ, Philippe et alii, *Traité de psychologie de la formation*. Paris : Dunod, 2019, p. 240.

Nous cherchons donc à comprendre le lien chômage-formation sur la période 2000-2012 qui nous intéresse. À quelles conditions la formation est-elle financée par les organismes gérant les chômeurs et pourquoi ? Et comment le chômage pourrait-il favoriser la réussite des Omega ?

Depuis 1945, l'État s'est octroyé par ordonnance le monopole du placement des chômeurs. Précédemment il existait des établissements privés de placement par branche professionnelle.

En 1967, est créée l'ANPE (Agence Nationale pour l'Emploi) :

« L'opérateur public, avait en France la responsabilité du placement des chômeurs alors que le régime d'assurance chômage – une institution créée en 1958 et gérée paritairement par des représentants des salariés et des employeurs, composée de l'Unédic (institution nationale) et des Assedics (institutions locales) – fournissait un revenu de remplacement à certains d'entre eux »⁶⁹⁴.

Le rôle de l'ANPE est de mettre en lien offres et demandes d'emplois tandis que les Assedics gèrent le calcul et le versement de l'allocation chômage.

L'allocation de chômage est un revenu de remplacement du salaire sous certaines conditions dès l'établissement de ces institutions. En effet, persiste

« l'idée de la sélectivité sociale des services développée par Howard Becker [qui] renvoie directement à la notion de pauvres méritants ou de chômeurs méritants utilisés au XIX^e siècle par les organisations ouvrières ou les services de secours »⁶⁹⁵.

L'allocation chômage est créée, à son origine, à la fois comme une assurance contre la perte de revenus générés par le travail, mais aussi comme un système pour l'améliorer :

« Ainsi, devant l'assemblée générale du 18 janvier 1959, Marcel Meunier, président de la commission sociale du C.N.P.F [Comité national du patronat français] déclara : " il ne s'agit pas seulement de servir des allocations de chômage, si importantes soient-elles, mais de se pencher en commun sur les problèmes posés par l'évolution de l'emploi : orientation, formation, placement, reclassement " »⁶⁹⁶.

D'emblée est inscrite la nécessité, pour celle ou celui qui bénéficie de l'allocation chômage, de réfléchir et de s'adapter au marché du travail, voire de se former pour répondre aux besoins de main d'œuvre, l'idée n'est pas nouvelle donc.

694 PILLON, Jean-Marie et VIVÈS, Claire. La fusion de l'ANPE et des Assedic : Créer un nouveau métier sans penser le travail. *Politix*. 2018, Vol. n°124, n° 4, p. 84

695 LAVITRY, Lynda. Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? *Sociologies pratiques* [en ligne]. 2012, Vol. 24, n° 1, p. 69.

696 Cité par ALGAN, Yann, CAHUC, Pierre, DECREUSE, Bruno, et al. L'indemnisation du chômage : au-delà d'une conception « désincitative ». *Revue d'économie politique* [en ligne]. 2006, Vol. 116, no 3, p. 297.

Avec la loi de 1971 sur la formation professionnelle, un lien indéfectible entre formation et emploi est institué⁶⁹⁷ qui incite le travailleur à compléter ses compétences pour échapper au chômage croissant, et l'entreprise à devancer les mutations technologiques en formant son personnel.

« On a donc affaire à un droit du travailleur et non du citoyen. Il en résulte une tension entre deux pôles, sensible dès les années 1970 : d'une part, les demandes et les intérêts des entreprises, où la formation apparaît, pour les plus importantes d'entre elles, comme un outil stratégique dès les années 1980, et, d'autre part, les demandes et les intérêts individuels »⁶⁹⁸.

Pour les chômeurs, les demandes de formation transitent nécessairement par l'ANPE et les Assedics.

Dès 1985, la Validation des Acquis Professionnels (VAP) permet de valoriser les compétences engrangées pendant le parcours professionnel pour intégrer une formation sans avoir le diplôme requis si l'expérience est jugée équivalente. Douze Omega ont bénéficié d'une VAP pour intégrer la L3SE sans bac+2 comme Christine, Suzanne, Clotilde par exemple.

En 1986 sont promues les conventions de reconversion pour permettre aux licenciés économiques de s'adapter au marché de l'emploi. C'est l'époque dans la région Nord-Pas-de-Calais de la fermeture des dernières mines, du début des délocalisations de l'industrie. Ces conventions de reclassement durent six mois. Leur succès est faible.

Le chômage est donc une période négative dans le parcours professionnel dans le discours institutionnel.

1. L'AFR et la formation au secours du chômage.

La convention Unedic du 26 février 1988 instaure l'AFR, l'Allocation de formation reclassement.

697 BRUCY, Guy, TANGUY, Lucie, CAILLAUD, Pascal, et al. *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 2007.

698 BERTON, Fabienne. Chapitre 2. Le système français de formation professionnelle continue, le paradoxe de l'initiative individuelle. Dans : GUYOT, Jean-Luc, MAINGUET, Christine et VAN HAEPEREN, Béatrice, *La formation professionnelle continue*. Louvain : De Boeck Supérieur, 2005, p. 69.

« L'allocation de formation-reclassement (AFR) est un dispositif de prise en charge par l'État et l'organisme paritaire gérant les assurances-chômage (Unedic), du coût de la rémunération des demandeurs d'emploi qui entreprennent une formation »⁶⁹⁹.

L'enthousiasme est grand :

« Ainsi que le souligne le directeur régional de l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi) en Auvergne, M. Noël Roger, " c'est bien la première fois que nous disposons d'un tel outil " Pensez donc, s'émerveille-t-il, nous pouvons proposer à un chômeur de suivre des stages pendant une période qui va jusqu'à trois ans, et lui offrir l'assurance d'une rémunération ! ". Avec cela, reprend de son côté M. Guy Matteudi, directeur général de l' AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes), il est possible d'entreprendre une véritable politique d'adaptation à l'emploi »⁷⁰⁰.

Même si elle n'est accessible qu'aux chômeurs indemnisés au titre de l'Allocation de base, l'AFR est un outil de lutte sociale contre le chômage, en permettant un véritable plan de formation pour l'adaptation des chômeurs au marché de l'emploi. C'est le traitement social du chômage car « la montée des actions de formation et d'aide à l'insertion répond à la prise de conscience brutale, au début des années 80, du caractère fortement sélectif du chômage ». Vincent Merle poursuit :

« il est désormais admis que l'élévation du niveau de formation des chômeurs constitue une exigence première de toute politique d'intervention sur le marché du travail [...] la formation des chômeurs semble donc répondre autant à des impératifs économiques qu'à des considérations éthiques »⁷⁰¹.

Mais, il met en garde dès 1989 donc contre l'élévation du niveau des chômeurs pour les prémunir contre le chômage, et contre

« les effets d'un renforcement de la place accordée aux critères de niveau, de la sélection de la main d'œuvre, et du caractère très hiérarchique du système éducatif qui tend à classer les individus, plutôt en fonction de leur niveau au regard des critères d'excellence scolaire qu'en fonction de la diversité de leurs aptitudes et de la variété des savoirs qu'ils ont acquis »⁷⁰².

Il prévient contre la reproduction sociale dans la formation d'adultes.

En 1988, exactement le 1^{er} décembre, est instauré le Revenu Minimum d'Insertion (RMI), pour pallier à la quantité croissante de demandeurs d'emploi arrivant en fin de droit en France et se retrouvant sans aucune ressource. Les bénéficiaires du RMI n'ont pas accès à l' AFR puisque non-indemnisés par les Assedics. L'instauration du RMI atteste de l'aspect structurel du

699 MERLE, Vincent. faut-il former les chômeurs? *Éducation permanente*. 1989, n° 98, p. 175.

700 https://www.lemonde.fr/archives/article/1988/11/15/l-allocation-de-formation-reclassement-un-outil-nouveau-pour-l-emploi_4116723_1819218.html

701 MERLE, Vincent. faut-il former les chômeurs? *Éducation permanente*. 1989, n° 98, p. 176

702 Ibidem, p. 179.

chômage. Le RMI, s'il a une fonction sociale de lutte contre la pauvreté, a aussi celle de repoussoir pour les travailleurs.

La demande d'AFR doit être faite auprès de l'ANPE au cours des six premiers mois d'indemnisation, elle doit concerner un organisme et une formation qui ouvrent droit à l'AFR, toutes ne le sont pas. Au CUEEP, institut et centre de formation d'adultes, le DUFA, dispositif uniquement accessible en formation d'adultes et la L3SE permettent cet accès à l'AFR.

L'ANPE utilise des enquêtes prospectives pour déterminer la liste des métiers en tension qui conditionne la liste des formations éligibles à l'AFR⁷⁰³. Pour cela elle n'utilise pas une catégorisation en CPS mais une classification particulière qu'elle nomme les familles de métiers.

L'ANPE contrôle donc bien le fait que la demande de formation est effectuée pour accéder au plus vite à un emploi dans un secteur professionnel en tension, on parlera de métiers « porteurs »⁷⁰⁴. Nous retrouvons ici l'idée de former pour ajuster aux évolutions du marché du travail.

Le métier de formateur a été un métier dit « porteur »⁷⁰⁵ :

« leurs effectifs ont plus que triplé au cours des trente dernières années [avant 2012] pour atteindre 135 000 en moyenne sur la période 2009-2011 »⁷⁰⁶.

Dorothee Ast ajoute que :

« cette profession s'est fortement féminisée au cours des trente dernières années : les femmes représentent un peu plus de la moitié des effectifs alors qu'elles n'occupaient qu'un tiers des emplois au début des années 1980 »⁷⁰⁷.

Le rapport de la DARES montre que l'emploi de formateur est en constante progression de 1982 à 2008, date à laquelle il amorce une baisse et où le niveau de diplôme des formateurs progresse dans un mouvement de professionnalisation. Ainsi dans notre période étudiée, le DUFA est d'abord reconnu et requis pour occuper les fonctions de formateur·trice, puis ensuite, c'est un niveau bac+3 et avec lui, la L3SE du CUEEP orientée vers la formation d'adultes, qui est exigé. Voilà sans doute pourquoi des femmes Omega ont été orientées dès le début de leur chômage vers le DUFA, comme Marianna et Cora, ou directement la L3SE, au CUEEP dont un des

703 AST, DOROTHÉE. *Les portraits statistiques des métiers; 1983-2011*. Rapport n°2. DARES, décembre 2012.

704 <https://www.orm-paca.org/Les-metiers-en-tension-de-quoi-parle-t-on>

705 AST, DOROTHÉE. *Les portraits statistiques des métiers; 1983-2011*. Rapport n°2. DARES, décembre 2012, p. 659.

706 Ibidem

707 AST, DOROTHÉE. *Les portraits statistiques des métiers; 1983-2011*. Rapport n°2. DARES, décembre 2012. p.659

débouchés est le métier de formateur·trice. Seule l'AFR a permis ces parcours longs en formation qualifiante : Marianna et Cora n'ont pas de baccalauréat validé, elles entrent en DUFA, le valident et poursuivent en L3SE.

Le rapport de la DARES montre que l'emploi de formateur·trice est en constante progression de 1982 à 2008 où il amorce une baisse et que le niveau de diplôme des formateurs progresse dans un mouvement de professionnalisation qui préconise le passage par le DUFA en début de période puis par la L3SE ensuite.

Le traitement du chômage par l'utilisation de la formation, notamment qualifiante, met en avant le lien formation-emploi : l'idée est que le chômage provient de l'inadéquation formation-emploi, la formation d'adultes doit remédier à ceci en permettant aux chômeurs de s'adapter aux mouvances du marché de l'emploi, nouvelles technologies, tertiarisation massive, etc., le chômeur étant toujours défini par des manques, manque de diplôme, manque de compétences etc. Le discours renforcé sur le lien formation-emploi entame une individualisation des parcours et des « responsabilités » vis-à-vis de l'employabilité. Nous entrons dans une société de l'individu·e défini·e comme gestionnaire actif·ve de son parcours professionnel, de ses compétences et de leur ajustement à la demande du marché de l'emploi. L'aspect structurel du chômage est totalement gommé ainsi que sa fonction économique au profit d'un discours de plus en plus « culpabilisant » et suspicieux vis-à-vis des demandeur·se·s d'emploi. La formation d'adultes devient un outil de lutte contre le chômage dans le parcours individuel au service du maintien dans l'emploi, la matrice « éducation populaire »⁷⁰⁸ ou « qualification sociale »⁷⁰⁹ disparaît peu à peu.

2. L'activation des chômeurs.

Cependant la crise se durcit et le gouvernement décide face à la vague du chômage des années 1992-1993 d'augmenter la durée de cotisation. Il évince ainsi de l'indemnisation par le chômage les travailleur·euse·s précaires qui se sont multipliés depuis 1982⁷¹⁰. En 1992, la dégressivité de l'allocation de chômage est introduite en cohérence avec des travaux de recherche qui corrént à

708 DUBAR, Claude. *20 ans de formation continue en France, de l'utopie de la « 2e chance » aux réalités contrastées*. 1989, n° 98, p. 163-171.

709 DEMUNTER, Paul. *Comprendre la société*. Bruxelles : Contradictions, 2002.

710 YEROCHESKI, Carole. L'assurance chômage n'aime pas la précarité. *Alternatives économiques*. 1 novembre 1999, n° 175.

l'époque le taux de sortie du chômage à la durée d'indemnisation ⁷¹¹ et avec elle s'installent les politiques d'activation des chômeurs :

« l'activation désigne d'une part la restructuration des systèmes de protection sociale et d'imposition, pour réduire les dépenses sociales et inciter les chômeurs à réintégrer le marché du travail, et la réduction du coût du travail pour inciter les entreprises à créer des emplois, l'ensemble créant un nouveau cadre paradigmatique qui inspire des débats dans la plupart des pays de l'OCDE »⁷¹².

Les chômeurs entrent dans l'ère du soupçon. Nous comprenons bien que le paradigme n'est plus centré sur les demandeur·se·s d'emploi mais sur les dépenses engendrées par l'assurance chômage.

Le projet de loi de finances de 1997 annonce une baisse du budget des AFR car

« il présentait peut-être aussi l'inconvénient d'inciter à orienter les demandeurs d'emploi vers cette mesure, dont le rapport annuel de l'I.G.A.S⁷¹³ a jugé l'efficacité très relative en terme d'insertion (essentiellement faute d'emploi). On peut donc penser que le nombre des bénéficiaires (98.300 en 1995) baissera dans les années à venir »⁷¹⁴.

Ainsi, le rapporteur ici reconnaît bien que c'est le manque structurel d'emploi qui est en cause, et non pas la formation des chômeurs qui est inutile, cependant il modifie les causalités en préconisant qu'il est inutile de former des chômeurs quand le travail manque.

En 2001, le PARE entre en vigueur :

« le PARE (Plan d'aide au retour à l'emploi) qu'institue la convention d'assurance chômage du 1^{er} juillet 2001 transpose pour la première fois en France l'activation des dépenses passives prônée par l'OFCE et les stratégies européennes pour l'emploi, et lie l'indemnisation et recherche active d'emploi après signature d'un Projet d'action personnalisé (PAP) entre chômeur et ANPE »⁷¹⁵.

Claire Villiers explique :

« avec le PARE il y a effectivement une inversion de logique : ce qui déclenche le versement des allocations, ce n'est plus le seul fait d'être au chômage et d'avoir cotisé, c'est la signature et l'exécution d'un contrat d'insertion pour un retour rapide à l'emploi. La non exécution satisfaisante du contrat peut

711 ALGAN, Yann, CAHUC, Pierre, DECREUSE, Bruno, et al. L'indemnisation du chômage : au-delà d'une conception « désincitative ». *Revue d'économie politique* 2006, Vol. 116, n° 3, p. 3.

712 LAVITRY, Lynda. Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? *Sociologies pratiques* [en ligne]. 2012, Vol. 24, n° 1, p. 63.

713 Inspection Générale de l'Action Sociale

714 Projet de loi de finances pour 1997 : travail, emploi et formation professionnelle [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.senat.fr/rap/196-090-4/196-090-43.html>.

715 PELLETIER, Willy. 12. L'invention de Pôle-Emploi. Dans : *L'État démantelé*. Paris : La Découverte, 2010, p. 159.

entraîner le " licenciement " du régime d'assurance chômage, par la radiation et donc la cessation du paiement des allocations. Il s'agit d'un contrat de subordination comme le contrat de travail »⁷¹⁶.

La formation qualifiante n'est plus, non plus, un droit des chômeurs ayant cotisé car l'Unedic préconise uniquement des formations instrumentales courtes nécessaires à l'employabilité directe⁷¹⁷. Terminés les parcours pluriannuels de formation pour une montée en qualification.

« Le dispositif AFR ayant été supprimé, c'est l' Unedic et les bureaux des Assedics qui décident quelles seront les formations qui donneront lieu à des aides : durée limitée à six mois, cofinancement obligatoire avec d'autres organismes et le chômeur lui-même. Seuls les métiers « en tension » c'est-à-dire présentant des difficultés de recrutement méritent des formations pour s'y adapter. Tout ceci peut varier d'une région à l'autre »⁷¹⁸.

L'équilibre entre les besoins objectifs de formation des individu.e.s, défendu par le CUEEP notamment, et les besoins de main d'œuvre des entreprises est brisé au profit des employeurs.

En 2006, entre en vigueur le Suivi mensuel personnalisé (SMP) en remplacement du PAP de 2001 et qui contraint les chômeur·euse·s à des rendez-vous mensuels obligatoires pour justifier de leur avancée dans la recherche d'emploi : « le SMP s'accompagne d'un dispositif renforcé de contrôle de la recherche d'emploi »⁷¹⁹.

Après l'adoption de la loi 2008-126 relative à la réforme de l'organisation du service public de l'emploi le 13 février 2008, la fusion de l'ANPE et des Assedics donne naissance à Pôle-Emploi en janvier 2009. Présentée aux chômeurs comme un guichet unique facilitant leurs démarches,

« la création de Pôle-Emploi s'inscrit dans le cadre de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP). La RGPP repose sur l'idée selon laquelle des recommandations transversales et des réformes d'architectures institutionnelles permettront de rationaliser la conduite de l'intervention publique afin de mieux atteindre – et à moindre coût – des objectifs de politiques sectorielle »⁷²⁰.

La réforme permet au référent unique d'avoir la main sur l'indemnisation et le placement du chômeur : « il s'agit de mettre l'ensemble des outils de l'activation dans les mains d'un seul conseiller »⁷²¹. De plus,

716 VILLIERS, Claire. Le PARE, premier bilan. *Mouvements*. 2003, Vol. 25, n° 1, p. 111.

717 PELLETIER, Willy. 12. L'invention de Pôle-Emploi. Dans : *L'État démantelé* [en ligne]. Paris : La Découverte, 2010, p. 159.

718 VILLIERS, Claire. Le PARE, premier bilan. *Mouvements* [en ligne]. 2003, Vol. 25, n° 1, p. 111.

719 LAVITRY, Lynda. Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? *Sociologies pratiques*. 2012, Vol. 24, n° 1, p. 63.

720 PILLON, Jean-Marie et VIVÈS, Claire. La fusion de l'ANPE et des Assedic : Créer un nouveau métier sans penser le travail. *Politix* [en ligne]. 2018, Vol. n°124, n° 4, p. 37.

721 Ibidem, p. 9.

« le paiement des allocations doit être présenté comme une contrepartie de l'engagement dans la recherche d'emploi : il en est de même pour l'accompagnement et la formation dispensés pour aider au retour à l'emploi »⁷²².

La loi du 13 février 2008 qui organise la fusion

« donne notamment vocation à Pôle-Emploi d'améliorer l'employabilité des personnes à la recherche d'un emploi, [...] le concept d'employabilité désignant les capacités individuelles d'insertion professionnelle »⁷²³.

Le parcours du chômeur débute par un entretien avec son référent unique. Durant celui-ci, le référent, mesure l'employabilité de son interlocuteur en rentrant des données sur un logiciel qui, grâce à des algorithmes mesure cette employabilité, c'est le « profilage statistique »⁷²⁴ qui inscrit le demandeur d'emploi dans un type de parcours, du plus proche au plus éloigné de l'emploi. Il va de soi que le ou la demandeur·euse d'emploi ne sait pas que son employabilité est « profilée ». Le diagnostic d'employabilité s'apparente selon Lynda Lavitry à une pratique de filtrage des chômeurs. Le chômeur est ensuite soumis au SMI, le suivi mensuel individualisé, au cours duquel il doit justifier de ses démarches pour maintenir ses droits à l'allocation de chômage. Si celles-ci ne donnent pas de résultats, le référent réajuste la catégorisation de l'employabilité du chômeur ce qui va automatiquement engendrer des dispositifs obligatoires d'activation comme des formations de Pôle-Emploi à la rédaction du CV, à l'entretien, etc. Le chômeur devra s'y soumettre, faute de perdre ses allocations, car :

« dans un contexte de crise et de montée en légitimité d'un discours libéral, l'ombre de la "responsabilité individuelle" et du "manque de volonté" ont réorienté les politiques d'emploi vers une logique d'activation reposant sur la carotte et le bâton : le renforcement des contrôles et des incitations financières à la reprise d'un emploi »⁷²⁵.

Nous constatons donc comment le discours politique réussit un changement de paradigme sur le chômage en quelques dizaines d'années passant d'une analyse structurelle à une responsabilité individuelle qui évince les luttes collectives.

La loi n° 2008-758 du 1er août 2008 relative aux droits et aux devoirs des demandeurs d'emploi installe le PPAE, Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi. Celui-ci contractualise ce que le

722 Ibidem, p.10

723 Ibidem p.54

724 LAVITRY, Lynda. Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? *Sociologies pratiques*. 2012, Vol. 24, n° 1, p. 53.

725 FRETTEL, Anne, TOUCHELAY, Béatrice et ZUNE, Marc. Éditorial. Contrôler les chômeurs : une histoire qui se répète (forte de ses croyances et à l'abri des réalités). *Revue Française de Socio-Économie*. 2018, Vol. 20, n° 1, p. 18.

demandeur d'emploi accepte comme conditions pour retrouver un emploi (temps partiel ou non, CDD ou CDI, salaire minimal, distance, etc.).

« Concrètement, le PPAE est constitué des éléments du profil du demandeur d'emploi et des conclusions d'entretien entre le demandeur d'emploi et son conseiller. Le PPAE est notifié au demandeur d'emploi par Pôle-Emploi ou l'organisme participant au service public de l'emploi vers lequel a été orienté le demandeur d'emploi »⁷²⁶.

Le PPAE définit ce que le demandeur d'emploi peut accepter comme « offre raisonnable de travail », nouvel élément de langage de Pôle-Emploi. Le PPAE peut également préciser le besoin de formation, de VAE avant une formation.

En parallèle de l'activation des chômeurs, la flexibilité de l'emploi et des travailleurs s'imposent dans une crise économique violente. Ainsi en 2008 dans l'article L1237-11 de la loi 2008-596 du 25 juin 2008 est instaurée la rupture conventionnelle du contrat de travail (art-5) : « l'employeur et le salarié peuvent convenir en commun des conditions de la rupture du contrat de travail qui les lie ». Il s'agit d'un accord « amiable » qui permet au salarié de négocier son indemnité de départ et évite à l'entreprise une procédure plus lourde de licenciement. C'est ce qu'a signé Brigitte après 18 ans passés dans la même entreprise, après un harcèlement : Brigitte avait reçu l'assurance de faire partie du secteur formation de son entreprise, pour cela elle a validé un BTS en VAE pour atteindre un niveau Bac+2 requis, mais ce projet a été brusquement abandonnée et avec lui toutes les promesses qui lui avaient été faites. Rachida après 17 ans au même poste dans la même entreprise s'aperçoit qu'elle est moins bien payée qu'une stagiaire estivale. Suite à sa demande de revalorisation de salaire elle vit une situation de harcèlement moral. Toutes deux signent une rupture conventionnelle de contrat. Tout comme Véronique qui devait aussi intégrer le nouveau pôle formation de l'entreprise, projet là aussi abandonné, suite à la crise de 2008 : L'entreprise, que Véronique veut alors quitter, lui propose d'abord un licenciement pour faute professionnelle. Elle finit par signer une rupture conventionnelle. Cette nouvelle mesure permet une séparation sans conflit et sans procédure Prud'homme longue. Il s'agit donc pour ces femmes d'une entrée dans le chômage « négociée » pour éviter une longue procédure qui les priverait de droit au chômage et donc aussi de formation.

La Convention Unedic du 6 mai 2011, Chapitre 2, article 3 réduit le temps d'indemnisation des chômeurs :

⁷²⁶ Circulaire DGEFP n° 2008/18 du 5 novembre 2008 relative à la mise en œuvre du projet personnalisé d'accès à l'emploi et à l'offre raisonnable d'emploi [en ligne]. 5 novembre 2008.

« pour les salariés âgés de moins de 50 ans à la date de la fin de leur contrat de travail, la période d'affiliation doit être au moins égale à 122 jours, ou 610 heures de travail, au cours des 28 mois qui précèdent la fin du contrat de travail (terme du préavis) ».

Dans le chapitre 3 Article 11 § 1er on peut lire : «La durée d'indemnisation est égale à la durée d'affiliation prise en compte pour l'ouverture des droits. Elle ne peut-être inférieure à 122 jours et ne peut-être supérieure à 730 jours ». Les droits à l'indemnisation ne peuvent donc plus dépasser deux années consécutives, quelle que soit la durée antérieure de cotisation. Le droit à la formation des chômeurs est soumis à la durée d'indemnisation. Si depuis 2001, les actions de formations instrumentales et courtes sont plus valorisées que les formations qualifiantes, depuis la convention de 2011 les parcours longs, de deux ou trois années de formation comme ceux de Cora, Lucie ou Marianna, ne sont plus du tout envisageables. Obtenir une année universitaire de formation qualifiante doit faire l'objet d'une négociation pour un projet précis avec le référent Pôle-Emploi :

« la conseillère que j'avais, voulait que je me forme au métier d'aide à domicile ! J'avais un bac +2 quand même...et puis ça ne me plaisait pas du tout. j'ai refusé, elle a menacé de me radier, j'ai demandé à changer de conseiller, j'ai eu un homme sympathique qui a compris mon projet [...] Je ne pouvais plus trouver de poste de formatrice avec un bac+2, on me réclamait une licence, il fallait donc que j'obtienne au minimum cette licence pour pouvoir candidater, lui, il a accepté » (Laurine).

Ce rapide aperçu montre, qu'au fil du temps, les conditions d'ouverture des droits à une allocation de chômage se durcissent : il faut avoir travaillé et cotisé de plus en plus longtemps pour un temps d'indemnisation plus court, ce qui raccourcit également le temps de formation disponible pour les chômeur·euse·s indemnisé·e·s. C'est ce qui explique la difficulté à poursuivre un parcours en master après une licence 3 chez nos sujettes demandeuses d'emploi après 2008. Les conditions socio-historiques influent donc sur la possibilité de suivre ou non un parcours de formation plus ou moins long.

Le discours politique présente donc un paradoxe : il met en avant la nécessité de la formation tout au long de la vie (FTLV) tout en en diminuant les possibilités pour les individu.e.s de la société de la connaissance⁷²⁷ de se former pendant les périodes de chômage.

727 CRESSON, Édith. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre blanc. Commission européenne, 1995.

3. Formatrice, un métier porteur ?

Brigitte, Camille, Caroline, Charlotte, Cora, Héroïse, Laurine, Marianna, Rachida, Valérie Véronique, soit onze de nos sujettes Omega, se sont inscrites en L3SE de 2000 à 2012, en tant que demandeuses d'emploi indemnisées, Lucie est, elle, demandeuse d'emploi non-indemnisée. Elles font mention d'une orientation rapide via Pôle-Emploi vers la L3SE.

Charlotte ne connaissait rien aux métiers de la formation, pas plus que Rachida ou Camille. Le tout s'est joué lors d'un bilan de compétences, formalisé ou non, qui a abouti à définir un projet vers le métier porteur de formatrice.

Charlotte raconte son incroyable orientation :

« ah oui, bilan de compétences, ah oui, ok, c'est quoi? Et donc je suis arrivée au bilan de compétences en disant " voilà, je sais ce que je ne veux plus faire mais je ne sais pas ce que je veux faire "elle m'a dit " pas de problème ", j'ai fait mon bilan de compétences et là, la voie royale, c'est vraiment apparu comme...je vois bien un dessin du coup, on est sur un chemin et au loin, il y a une espèce de soleil qui se lève et c'est marquée : formation professionnelle pour adultes [rires]. Elle m'a dit "et bien voilà, pourquoi pas? " un peu désolée elle me dit "vous êtes faite pour être commercial, il y a ce côté aller vers les gens, conseiller, tout ça, par contre, dans la formation professionnelle continue ce ne serait pas mal"; j'ai dit " génial! ", je suis retournée à Pôle-Emploi, [...] et là le gars il a fait un truc que je n'oublierai jamais, c'est c...je n'ai plus son nom [...], là il m'a dit "vous allez prendre vos petites papattes, vous prendre par la peau du c..., vous allez traverser le parc, et vous allez au CUEEP vous renseigner".

Ici, le bilan est fortement orienté par les métiers en tension, il n'a rien de scientifique.

Pour Caroline, c'est le système de financement de Pôle-Emploi qui l'oriente :

« donc moi j'avais envie de partir dans l'éducation c'était un truc...donc au départ comme j'avais bien aimé tout ce qui était avec les enfants euh... j'avais envie de partir dans l'éducation dans les métiers de la petite enfance ou de l'enfance voilà... [...] donc j'ai vu une psychologue du travail [...] j'ai fait un bilan oui, on a pas mal parlé, alors par contre... c'est là que ça c'est un peu bloqué c'est que... Les formations qu'on peut faire avec Pôle-Emploi après un licenciement économique on ne peut pas faire des formations qui préparent à un concours [...] voilà c'est ça, donc euh..voilà moi j'étais partie..même faire un CAP petite enfance, un truc comme ça... et euh... donc après elle m'a dit " CAP petite enfance c'est dans des crèches, côté éducatif enfin c'est quand même... vous allez changer des couches plus que de faire de l'éducatif", elle avait pas vraiment tort, et puis repartir sur un CAP, ce serait quand même dommage de repartir après un bac + 2 sur un CAP ", donc c'est là qu'elle m'a parlé de la licence sciences de l'éducation pour adultes, et puis bon, je me suis dit " bon, pourquoi pas ? "

Ici aussi, le bilan effectué par la référente oriente, presque de force, Caroline – licenciée économique, harcelée au travail – vers la formation d’adultes, on ne lui propose aucune autre piste de formation possible pour travailler avec des enfants, car le catalogue de formation de Pôle- Emploi est limité.

Mais en fait, c’est sa référente Pôle-Emploi qui effectue « le bilan » et non pas une psychologue du travail :

« non, on a discuté, non ce n’était pas un bilan de compétences...on a vu ce que je... on a vu ce que moi je savais faire, mes compétences, mes compétences transversales, voilà ce genre de truc, ce que moi j’avais envie de faire ». (Caroline)

On voit bien, à travers le témoignage de Caroline comment lors d’entretiens, le référent diagnostique la situation vis-à-vis de l’employabilité, la décourageant sur certaines pistes (le CAP petite enfance), pour ensuite proposer une formation débouchant sur un métier porteur dans la région, formatrice, via la L3SE. Le tout, bilan et orientation vers une formation, se décide sur un seul entretien de 15-20 minutes.

Notons que pour plusieurs Omega, la rencontre avec le personnel du CUEEP chargé des conventions avec les chômeur·se·s est décisive. Revenons sur la première rencontre de Brigitte avec la personne responsable de l’administratif dans le département SEFA (Sciences de l’éducation et Formation d’Adultes) du CUEEP.

« J'ai rencontré HC [la personne responsable administrative du CUEEP]. par l'intermédiaire d'une autre personne [...] moi qui n'avais jamais mis les pieds dans une fac, ça me faisait un peu peur... j'ai rencontré HC, l'histoire de notre rencontre est exceptionnelle, parce que je me souviens, je viens avec mon CV, mon profil, je le vois encore comme si c'était hier, et je lui dis "voilà je viens pour un DUFA", au mois d'avril, c'était au mois d'avril, au mois d'avril 2009, donc très vite, il m'écoute, voilà, je lui explique mon projet et puis mon parcours, il m'a demandé mon parcours, et il me dit "non, je ne vous inscris pas au DUFA", là, descente de mine, j'ai ma copine qui en fait était à côté de moi et qui me dit "et bien, ne fais pas cette tête là, c'est rien", et il me dit "moi ce n'est pas là que je vais vous inscrire. Vous, vous allez en licence" » (Brigitte)

Six années après les faits, Brigitte évoque encore « une rencontre » qualifiée d’ « exceptionnelle » « comme si c’était hier », un champ lexical peu usité pour évoquer les agents administratifs de l’Université habituellement.

La même situation se produit avec Charlotte :

« un mois de juillet juste avant que le secrétariat ne ferme, donc en juillet... 2008 il me semble, je vais au secrétariat du CUEEP à me renseigner, et là, la dame me dit "oui, oui vous avez un BTS vous pourriez faire une VAP, à l'époque je ne savais pas ce que c'était, "et bien c'est une équivalence, vous rentrez directement en licence", en licence, oui, ça me motivait, moi qui n'avais qu'un BTS, Waouh ! Et elle me dit "je vous verrai bien en parcours recherche" » ;

et avec Véronique :

« je tombe sur monsieur HC qui me reçoit en entretien et avec qui on discute, on discute, on discute et puis il me dit "pourquoi vous voulez faire le DUFA alors que vous auriez la possibilité d'entrer en licence? Parce que vous avez un BTS, et que vous avez de l'expérience dans la formation, vous pourriez faire une VAP et intégrer la licence SE, les cours sont démarrés mais vous pourriez intégrer", donc du coup euh...je réfléchis, je regarde, et puis effectivement, il me dit "vous pouvez intégrer les cours, sur la partie administrative, on s'en occupe" ».

Le souvenir qui reste en fait prégnant pour ces femmes qui n'ont pas de parcours antérieur à l'Université, c'est celui de leur valorisation par une personne inconnue, non pas des arguments solides pour étayer l'orientation.

C'est ce qui tranche avec ce qu'a vécu Camille avec ses parents alors qu'elle n'avait arrêté ses études que depuis deux ans avant sa L3SE :

« Je me souviens de mes parents qui étaient tous les deux instits, enfin mon père prof et ma mère instit, qui justement s'inquiétaient beaucoup du fait que j'aie en licence sans jamais avoir été à l'université, puisque un IUT c'est pas l'université, ils s'inquiétaient beaucoup, mais moi j'étais plutôt cool, je me disais qu'il n'y avait pas de raisons et que je ferais au mieux. Et ils me disaient, : "ma pauvre fille, tu ne vas jamais y arriver, tu ne te rends pas compte, arriver en licence 3 comme ça !" en plus j'avais choisi un cours de sociologie, mais j'y connaissais rien, je ne savais pas ce que c'était mais le nom me parlait bien et je me disais que ça a l'air intéressant; mais quand j'ai dit à mes parents que j'avais pris un cours de sociologie, alors là, ils disaient " oh là là, mais tu ne te rends pas compte ça va être trop difficile pour toi, tu n'as jamais fait ça!" ».

Marianna et Cora ont bénéficié de trois années d' AFR leur permettant de valider un DUFA avant la L3SE, elles n'ont donc pas pu poursuivre en master, faute de financement disponible, donc du fait de la fin imminente de leurs droits au chômage, et non pas du fait de leur temps de cotisation antérieure ou de leurs capacités. En effet, le financement de la formation ne peut excéder la durée des droits.

Charlotte a validé un master 2 en 2011, après sa L3SE, alors que ces droits prenaient fin, mais grâce au soutien économique de son conjoint.

En fait dans notre groupe Omega, les femmes qui ne poursuivent pas en master ont pour caractéristiques vis-à-vis du statut :

- la fin de droits du chômage, comme Marianna et Cora ce qui clôt le droit à la formation rémunérée ;
- le fait d'avoir été en Fongecif en L3SE ou en PF (Michèle, Clotilde, Christine, Suzanne) ce qui n'autorise pas une suite de formation comme pour Clotilde qui a été deux années en PF pour sa L3SE ;
- avoir trouvé un emploi tout de suite après la L3SE, comme Rachida et Christine.

Sept Omega suivent une formation au CUEEP consécutivement à la L3SE, une à Lille 3. La poursuite de parcours est favorisée par les résultats obtenus, souvent une mention bien ou très bien en L3SE : Valérie et Véronique en L3SE respectivement en 2003/2004 et 2004/2005 ont pu obtenir ensuite un master Sciences de l'Éducation en tant que demandeuses d'emploi. Avec respectivement 14,40 et 15 de moyenne, il est plus aisé de convaincre le référent Pôle-Emploi, idem pour Laurine avec 16,20 de moyenne, pourtant en 2011-2012.

Le chômage apparaît ici comme une période favorable pour l'entrée en formation universitaire. Cependant la fin de la période stable de travail des Omega est parfois plus douloureuse qu'une rupture conventionnelle de contrat le laisse paraître.

II LE HARCÈLEMENT AU TRAVAIL

Au fil de la collecte d'entretiens il nous est apparu que le harcèlement au travail apparaissait, pour onze Omega sur vingt, avant la L3SE. Rien dans les dossiers papiers du CUEEP et nos données statistiques ne pouvait donner d'indices sur cette situation.

Précisons qu'il ne s'agit pas pour notre recherche de vérifier la « véracité » des faits mais bien d'analyser le discours sur ce qui est décrit comme du harcèlement. Ces Omega ont ainsi en commun des récits de vécus douloureux au travail. Il nous faut ici exprimer notre surprise quant

à cette quantité de cas de harcèlement de femmes au travail. S'agit-il d'un facteur d'entrée en formation, ou de conflits interpersonnels au sein de l'entreprise ?

Nous étudions ci-après l'utilité de notre méthodologie pour faire émerger ce type de discours très « intime ».

1. Une méthodologie ad hoc.

La méthodologie d'entretien mise en place a permis l'émergence du discours sur des épisodes de harcèlement au travail, grâce à la relation entretenue sur plusieurs semaines avec chaque Omega, et grâce à leur implication dans le dispositif de recherche.

Pour savoir si ces épisodes de la vie professionnelle des Omega se distinguaient du reste de leur carrière de manière « objective » nous avons utilisé la lexicométrie.

L'évocation du harcèlement vécu, plus de dix ans après les faits, provoquent des larmes et des sanglots pour Suzanne, des changements de ton remarquables chez Christine, des enrrouements soudains ou de multiples hésitations chez les autres. Notre problématique a été de savoir comment accueillir ce discours sur le harcèlement au travail avec un souci d'éthique et de respect des sujettes, comment le retranscrire, puis pour notre recherche de savoir comment « réfléchir » le harcèlement dans le parcours de ces femmes avant la L3SE d'un point de vue socio-historique.

Devant la multiplication des cas de harcèlement évoqués, nous avons décidé de « coder » l'émotion recueillie dans les enregistrements sonores pour rendre compte de la pénibilité encore ressentie.

Ainsi :

- les points de suspensions comptabilisent les secondes de silence en transgressant les règles habituelles d'écriture. Nous retranscrivons ainsi au plus près de la parole : les répétitions, les erreurs de syntaxe « je..je..je...on sait pas comment ça arrive, mais bon.. enfin voilà... » ;

- les onomatopées et la ponctuation au mieux : « Pfff...vous savez.. », « Euh.....euh.... » « Ah oui alors ! » en nous inspirant des dialogues de théâtre ;
- les didascalies : [pleure X secondes], [voix nouée], [tousse] [se racle la gorge][renifle], [voix plus faible], etc.

Nous avons appliqué ces normes à la totalité du discours de chaque Omega y compris donc les épisodes sur les situations de harcèlement. Il va de soi que les remémorations de ces moments douloureux donnent lieu à plus de tension et d'émotion dans le récit. C'est pour nous détacher du *pathos* que nous ressentions, et pour affiner l'analyse, que nous avons décidé de procéder avec la lexicométrie. Txm peut quantifier toutes les codages précédents sur des parties du discours retranscrites.

Malgré cette retranscription « lourde » aucune modification n'a été demandée. Elle permet un travail sur l'oralité à partir de l'écrit sans retourner à l'enregistrement et même une analyse statistique textuelle avec Txm. Les données sont comparées à d'autres parties de l'entretien de la même Omega. Par exemple, nous comparons pour Suzanne, les épisodes de harcèlement avec un épisode plus « anodin » comme celui où elle nous explique ses activités à la JOC dans sa jeunesse, et avec la totalité du discours. Celle-ci montre que l'émotion est concentrée sur des passages du récit de vie concernant le harcèlement au travail.

L'analyse nous permet de dire que le récit du harcèlement est performatif, dans le sens où, les sujettes revivent les émotions de cet épisode biographique. L'émotion, ainsi codée, est la plus forte dans les récits de harcèlements par rapport à des récits de divorce, d'avortement, de longue maladie, du suicide de la mère, etc., tout autre épisode douloureux dans la biographie des sujettes. Cette prégnance est déduite par la présence de plus d'hésitations (jusqu'à plus 28%), plus de phrases non-terminées (jusqu'à plus 30%), plus de temps de silence (points de suspension), plus de pleurs, de sanglots, de soupirs, etc. Tout se passe comme si cette période n'était pas encore « digérée », y compris pour Suzanne éducatrice spécialisée, syndicaliste, qui a vécu deux périodes de harcèlement et qui a pu bénéficier d'un suivi psychologique. Ces récits sont d'autant plus importants, comme recueil sur le travail, pour démontrer l'impact du harcèlement sur un·e individu·e et sur son parcours, dans notre recherche sur l'entrée en L3SE.

2. Une définition difficile.

Le préambule de la constitution de 1946 affirme les droits inaliénables et sacrés de tout être humain, sans distinction de sexe, de race, de religion, ni de croyance, et à l'échelon international, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 postule la dignité humaine comme base de tous les droits fondamentaux, ce que reprend la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne⁷²⁸ de 2000 déclarant : « la dignité humaine est inviolable. Elle doit être respectée et protégée ». En France, c'est la loi contre les exclusions de 1998 qui inscrit le principe « du respect de la dignité de tous les êtres humains ».

Comme le précise Michel Debout, l'étymologie latine du terme travail – *trepalium et *labor – renvoie à la torture et la souffrance, mais,

« le travailleur n'est plus taillable et corvéable à merci. Il est maintenant juridiquement reconnu dans ses droits, protégé face aux risques auxquels il peut être soumis du fait de son travail et respecté dans sa personne comme l'obligent les articles du Code pénal, du Code civil, du Code du travail et des textes internationaux »⁷²⁹.

Michel Debout distingue les violences au travail, du fait de personnes extérieures, comme des clients, et les violences, du fait de collègues ou d'encadrants. Parmi ces dernières, il distingue encore les violences physiques des violences psychiques. Dans ce dernier cas :

« elles peuvent s'inscrire dans une véritable stratégie, l'auteur voulant imposer ses vues à la victime, lui dicter sa loi, le nier dans sa personne, de façon à ce qu'elle se soumette ou qu'elle se démette. Ces stratégies peuvent relever d'un individu, voire de plusieurs, ou être décidées par le management lui-même »⁷³⁰.

En France, Marie Hirigoyen définit le harcèlement au travail comme

« toute conduite abusive se manifestant notamment par des comportements, des paroles, des actes, des gestes, des écrits, pouvant porter atteinte à la personne, à la dignité ou l'intégrité, physique ou psychique d'une personne, mettre en péril l'emploi de celle-ci ou dégrader le climat de travail »⁷³¹.

La volonté de nuisance est clairement énoncée.

728 Charte des droits fondamentaux de l'UE, adoptée par le Conseil européen de Nice les 6 et 7 décembre 2000.

729 DEBOUT, Michel et FRANKREICH (dir.). *Le harcèlement moral au travail : mandature 1999 - 2004, séance des 10 et 11 avril 2001 ; avis du Conseil Économique et Social présenté au nom de la Section du Travail*. Paris : Dir. des Journaux officiels, 2001, p. 7.

730 Ibidem, p. 13-14.

731 HIRIGOYEN Marie 1998 citée par DEBOUT, Michel et FRANKREICH (dir.). *Le harcèlement moral au travail: mandature 1999 - 2004, séance des 10 et 11 avril 2001 ; avis du Conseil Économique et Social présenté au nom de la Section du Travail*. Paris : Dir. des Journaux officiels, 2001, p. 18.

Le phénomène du harcèlement au travail en France a pris une telle importance que des associations de soutien aux victimes, psychologiques et juridiques, se sont créés dès les années 1990⁷³². Marie Hirigoyen évoque dans son ouvrage le harcèlement moral comme « individuel, pratiqué dans un but de destruction de l'autre et de valorisation de son propre pouvoir, au travail, dans le couple ou la famille⁷³³ ». Les auteurs mettent l'accent sur la façon dont l'auteur de harcèlement moral maîtrise les canaux de communication :

« le *mobbing* peut faire en sorte que la victime n'ait plus aucune possibilité de faire entendre son point de vue. On veille à ce qu'elle n'ait plus accès à l'information. On l'accule dans une position dans laquelle l'agresseur fixe les règles de communication »⁷³⁴.

Cet isolement coupe la victime de son « *social support* »⁷³⁵, son réseau social, qui lui permet de résister habituellement au stress important.

La Commission nationale consultative des Droits de l'Homme explique :

« le harcèlement est une des formes de violences sur le lieu de travail qui se généralise dans le monde, tous contextes économiques et toutes catégories professionnelles confondus. Il remet en cause les principes contenus dans les textes fondateurs des Droits de l'Homme. Il constitue une atteinte à la dignité du salarié, à l'intégrité de sa personne et à son droit au travail. Il met en danger, non seulement l'équilibre personnel, mais également la santé de l'individu et de sa famille »⁷³⁶.

Cette définition insiste sur les conséquences humaines du harcèlement. Le CNCDH poursuit :

« la naissance et le développement de ces pratiques sont particulièrement favorisés par l'organisation des sociétés industrielles technologiquement avancées, notamment parce que la mondialisation de l'économie pousse à une plus grande compétitivité des entreprises et, de ce fait, encourage de nouvelles formes de management de plus en plus exigeantes »⁷³⁷,

justifiant presque le management agressif dû à la mondialisation des systèmes économiques, reconnaissant l'institutionnalisation du harcèlement moral comme technique de gestion des ressources humaines, comme système, et non plus, comme un conflit interpersonnel.

La CNCDH a ainsi défini trois types de harcèlement dans son avis rendu le 29 juin 2000 :

732 DEBOUT, Michel et FRANKREICH (dir.). *Le harcèlement moral au travail: mandature 1999 - 2004, séance des 10 et 11 avril 2001 ; avis du Conseil Economique et Social présenté au nom de la Section du Travail*. Paris : Dir. des Journaux officiels, 2001, p. 15-16.

733 HIRIGOYEN Marie 1998 citée par DEBOUT, Michel et FRANKREICH (dir.). *Le harcèlement moral au travail : mandature 1999 - 2004, séance des 10 et 11 avril 2001 ; avis du Conseil Economique et Social présenté au nom de la Section du Travail*. Paris : Dir. des Journaux officiels, 2001, p. 18.

734 Ibidem, p.19

735 Ibidem.

736 COMMISSION NATIONALE CONSULTATIVE DES DROITS DE L'HOMME. *Avis portant sur le « harcèlement mora » dans les relations de travail* [en ligne]. 29 juin 2000, p. 1. Disponible à l'adresse : https://www.cncdh.fr/sites/default/files/00.06.29_avis_harcèlement_moral.pdf.

737 Ibidem,p.2

- un harcèlement institutionnel faisant partie d'une stratégie des ressources humaines;
- un harcèlement professionnel contre une ou des personnes précises en vue d'éviter un licenciement ;
- un harcèlement interpersonnel, gratuit ayant pour but ultime de détruire la victime pour valoriser l'auteur du harcèlement dans sa toute-puissance.

Les deux premiers types de harcèlement se positionnent clairement dans le monde du travail tandis que le troisième peut atteindre des sphères plus privées. Les deux harcèlements au travail se présentent également clairement comme des systèmes organisés par un groupe décisionnaire de l'entreprise, tandis que le troisième type de harcèlement, l'interpersonnel, met en exergue la figure du pervers narcissique comme auteur du harcèlement lui conférant un aspect psychopathologique indéniable.

Christophe Dejours⁷³⁸ démontre comment le harcèlement est le produit à la fois de changements de système de production et de l'affaiblissement des collectifs et des solidarités, de la montée de l'individualisation, même au travail, c'est à dire de la modification des rapport sociaux dans l'entreprise et dans la société entière. Le harcèlement aurait donc une origine structurelle, c'est ce qui explique la quantité des cas de harcèlement au travail. Michel Debout observe que « c'est moins la question de la perversité des individus qui serait aujourd'hui posée que celle de la tolérance des organisation vis-à-vis de cette perversité »⁷³⁹. L'enquête du BIT (Bureau International du Travail) en 1999 parvient aux mêmes conclusions.

3. Une approche psychologique ou sociologique.

Michel Debout cite une thèse de doctorat de médecine qui s'efforce de quantifier le phénomène⁷⁴⁰ et de décrire la population harcelée à partir d'une enquête réalisée par Jean Luc Viaud et Jean Luc Bernaud⁷⁴¹. Celle-ci met en avant le fait que :

738 DEJOURS, Christophe. 1998. Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale. Paris, le Seuil

739 DEBOUT, Michel et FRANKREICH (dir.). *Le harcèlement moral au travail: mandature 1999 - 2004, séance des 10 et 11 avril 2001 ; avis du Conseil Économique et Social présenté au nom de la Section du Travail*. Paris : Dir. des Journaux officiels, 2001, p. 23.

740 Ibidem, p. 24-26.

« les victimes sont majoritairement des femmes (ici à 72,4%) ayant dépassé la quarantaine (l'âge moyen est de 46 ans). Les cas les plus fréquents touchent des personnes bien insérées, ayant de l'expérience (l'ancienneté moyenne dans l'organisation est de 12 ans) »⁷⁴²

La même enquête met en exergue que le harcèlement dure en moyenne deux ans et neuf mois, qu'il est donc bien systémique et organisé, qu'il est fréquemment le fait d'au moins deux personnes, voire quatre, en coalition contre la victime, qui se trouve, comme expliqué plus haut, isolée. Cette recherche éclaire le fait que

« les caractéristiques des harceleurs font ressortir un modèle de domination masculine car si les victimes sont majoritairement des femmes, ceux qui les harcèlent sont majoritairement des hommes »⁷⁴³,

à 90 % un supérieur hiérarchique.

En France, sur le plan juridique, c'est la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 qui introduit la problématique du harcèlement au travail :

« aucun salarié ne doit subir les agissements répétés de harcèlement moral qui ont pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions de travail susceptibles de porter atteinte à ses droits et à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou mentale ou de compromettre son avenir professionnel »⁷⁴⁴.

Ce texte définit des agissements répétés, alors que celui de 2008, se rapportant à la notion de discrimination des textes européens étendue au harcèlement moral et sexuel, définit le harcèlement comme

« tout agissement lié à l'un des motifs mentionné au premier alinéa et tout agissement à connotation sexuelle, subi par une personne et ayant pour objet, ou pour effet, de porter atteinte à sa dignité ou de créer un environnement hostile, dégradant, humiliant ou offensant »⁷⁴⁵.

La répétition des actes délictueux a ici disparu de cette définition, un seul acte peut-être considéré comme harcèlement d'une personne ou un groupe de personnes envers une autre.

Nous avons vu plus haut comment les modifications dans les rapports sociaux favorisaient le harcèlement selon Christophe Dejours, nous pouvons ici comprendre que ce sont les rapports sociaux de sexe plus précisément qui sont modifiés en grande majorité, créant plus de violence envers les femmes.

741 Enquête par questionnaire menée par les psychologues Jean-Luc Viaud et Jean-Luc Bernaud, à partir du fichier de l'Association nationale de victimes de harcèlement psychologique au travail. 2000.

742 DEBOUT, Michel et FRANKREICH (dir.). *Le harcèlement moral au travail: mandature 1999 - 2004, séance des 10 et 11 avril 2001 ; avis du Conseil Économique et Social présenté au nom de la Section du Travail*. Paris : Dir. des Journaux officiels, 2001, p. 27.

743 Ibidem.

744 article L122-49 du Code du travail

745 article L-1132-1 du Code du travail

L'article de Claudia de Gasparo va bien dans le même sens en posant

« que la notion de harcèlement moral permet d'éviter ou de canaliser des conflits sociaux en dissimulant l'existence de rapports sociaux antagoniques et ainsi masquer sous l'"étiquette" de harcèlement moral des discriminations syndicales, de genre, racistes, ou encore liées à l'âge ou à un handicap. Ainsi, des réalités qui sont l'expression de rapports sociaux de sexe, comme le sexisme ou le harcèlement sexuel, peuvent glisser du social à l'interindividuel et ne pas apparaître en tant que telles »⁷⁴⁶.

L'approche sociologique permet donc d'

« analyser le harcèlement moral en tant que processus par la prise en considération du contexte, spatial et temporel, dans lequel il se construit et se déroule. Il s'agit du contexte concernant à la fois les individus (leur trajectoire sociale personnelle, leur situation extra professionnelle ou leur place particulière au sein de l'établissement), l'entreprise (son évolution, son organisation, sa main-d'œuvre ou ses perspectives) et la société plus généralement (la situation sociale, économique et politique ou la conjoncture du marché du travail). Les "techniques" de harcèlement sont les diverses formes que revêt ce dernier »⁷⁴⁷.

Le propos est également de dépasser l'aspect interpersonnel des situations de harcèlement, et d'en comprendre le processus en analysant les rapports sociaux qui

« sont marqués par la présence simultanée de dimensions antagonistes et coopératives. Une attention particulière doit être portée aux implications concrètes de la division sociale et de la division sexuelle du travail »⁷⁴⁸.

Claudia de Gasparo montre ainsi que la notion de harcèlement moral « peut permettre d'éviter ou de canaliser des conflits sociaux en enlisant les problèmes dans les sables de l'interindividuel »⁷⁴⁹.

Ceci s'applique aux situations de harcèlement décrites par nos sujettes.

Suzanne, éducatrice, avec des fortes responsabilités syndicales, connaît son premier harcèlement moral au sein de son service sous prétexte que ses fonctions syndicales l'empêchent d'effectuer son travail. Il s'agit là d'une remise en cause pure et simple du Code du travail qui permet aux personnels syndiqués de bénéficier de délégations d'heures de travail pour assurer leur fonctions syndicales. Des réunions de service s'effectuent en son absence, ce qui réduit sa prise d'informations, on veut lui retirer des suivis. Des attaques personnelles sur ses vêtements, son

746 DE GASPARO, Claudia. Harcèlement moral et sexuel : une approche sociologique. *Cahiers du Genre*. 2003, Vol. 35, n° 2, p. 165.

747 Ibidem, p. 169.

748 Ibidem

749 Ibidem

côté « catho » par son chef de service et une collègue suivent, c'est le pas vers les techniques sexistes de harcèlement : « un problème peut ainsi glisser du collectif à l'individuel et le débat autour des conditions de travail ou des discriminations peut se déplacer vers les "personnalités " de la "victime" et de son agresseur »⁷⁵⁰. En effet, si Suzanne est alors très occupée par ses fonctions syndicales, c'est que son employeur est en pleine restructuration, avec des licenciements à la clef et des repositionnements de personnel. Son rôle est alors crucial pour assurer la légalité de ces dispositifs avec la direction et le suivi des salariés concernés.

Comme le démontre bien Claudia de Gasparo, la frontière entre harcèlement moral et sexuel est difficile à établir. Elle préconise de caractériser le harcèlement sexuel comme une modalité du harcèlement moral car

« tout harcèlement est généré, que le harcèlement moral peut-être sexiste ou misogynne et, enfin, qu'il peut accompagner ou suivre le harcèlement sexuel »⁷⁵¹ car « les dynamiques à l'œuvre dans ce processus sont empreintes de la construction sociale du genre de chacun des acteurs impliqués ainsi que de la division du travail inhérente aux structures sociales concernées. »⁷⁵².

C'est ce que vit Suzanne, femme travaillant en tant qu'éducatrice spécialisée (sous la direction d'un chef grivois), mais aussi femme dont la figure maternelle est totalement effacée dans l'entretien – sa mère est femme au foyer assumant seule toute la domesticité – au profit du père syndicaliste idéalisé, toujours en déplacements, gréviste en 1968, etc. Si Suzanne essaie d'entrer dans les pas de son père, son chef de service lui rappelle brutalement sa « condition féminine ». À ce moment de l'entretien, l'émotion de Suzanne est très forte, même après plus de dix ans de la scène qu'elle ne parviendra pas à décrire : elle pleure. Dans l'entretien suivant, avec beaucoup de précautions, nous parviendrons à savoir que « il y a eu emprise » et attouchements. Suzanne utilise le terme de harcèlement sexuel.

Le deuxième harcèlement vécu par Suzanne s'effectue dans la même structure mais à un poste différent. Suzanne est alors éducatrice dans un accueil pour enfants placés pour troubles importants du comportement, elles suit des enfants qui sont scolarisés à l'extérieur du foyer. Suzanne explique que les attitudes de ces enfants nécessitent régulièrement des contentions physiques pour leur propre sécurité en cas de crise. Prenant très à cœur son travail, elle s'aperçoit rapidement que celui-ci est empêché par nombre de règles qui, si elles se justifient pour l'encadrement strict de cette population d'enfants, ne devraient pas selon elle s'appliquer au

750 DE GASPARO, Claudia. Harcèlement moral et sexuel : une approche sociologique. *Cahiers du Genre* [en ligne]. 2003, Vol. 35, n° 2, p. 171.

751 Ibidem, p.172

752 Ibidem, p.173

personnel qui en est ralenti dans ses démarches. En effet, l'aval de la cheffe de service doit sans cesse valider toute demande dans un système pyramidal qu'elle contrôle. Elle constate ainsi que la peur est grande parmi ses collègues et que le service connaît une rotation des postes d'éducateurs très élevée. En s'opposant au fonctionnement qu'elle découvre, Suzanne va directement se retrouver sous les feux de sa cheffe de service. Ici encore, l'aspect interpersonnel premier brouille l'analyse, mais ce qui est remis en cause c'est bien la division et l'organisation du travail par Suzanne, contre la préservation d'un pouvoir absolu sur tout le service par la cheffe au détriment, parfois, comme le démontre Suzanne, de la prise en charge des enfants. Suzanne, toujours syndicaliste active déclenchera une enquête du Comité d'Hygiène, de Sécurité des Conditions de Travail (CHSCT) financée comme il se doit par l'entreprise – on reproche alors à Suzanne de gréver ainsi le budget formation – et qui conclura aux dysfonctionnements repérés par Suzanne. Cela lui coûtera beaucoup en santé physique et morale.

Christine, elle, est secrétaire de direction trilingue dans une entreprise d'emballages alimentaires. elle idolâtre son père, un orphelin de guerre empêché de faire des études qui est devenu un grand autodidacte et qui a pu ainsi monter dans la hiérarchie de son entreprise, de simple VRP à directeur régional des ventes, qui est aussi un grand mélomane, et un grand lecteur accédant ainsi à la culture dominante. La mère de Christine tient peu de place dans l'entretien, c'est une femme au foyer qui a soutenu la carrière de son époux en assurant toute la maintenance de la maisonnée. Après un court mariage de deux années avec un homme psychotique, Christine a divorcé et entretient une relation avec un des directeurs de son entreprise dont le mariage est malheureux. Les rumeurs vont bon train. Quand il quitte l'entreprise, Christine est soupçonnée de lui transmettre des informations, on lui retire des dossiers et des responsabilités. Elle quitte cette entreprise pour une grande enseigne de la Vente Par Correspondance (VPC). Christine et Bernard réussissent à se marier et, ils ont ensemble deux filles qui s'ajoutent aux deux du premier mariage de Bernard. Bernard est un PDG qui gagne très bien sa vie. Christine choisit de passer à temps partiel après plusieurs années, dans le but de se consacrer davantage à l'éducation des enfants, sur un poste d'accueil des nouveaux salariés. Cette fonction est pour elle transversale au sein de l'entreprise. Cependant on lui reproche sa convivialité, ses relations proches avec tous les services, mais aussi le fait « de travailler pour son argent de poche », c'est à dire que des collègues et sa cheffe de service considèrent qu'en tant que femme de PDG elle n'a pas « besoin » de travailler et qu'elle usurpe un poste. Les techniques sexistes, misogynes et genrées décrites par Claudia De Gasparo sont ici à l'œuvre. Des dossiers disparaissent de son bureau ou,

sont confiés à d'autres en son absence, de plus en plus souvent. Quand elle veut mettre la situation en discussion, Christine se heurte à une cheffe de service qui lui indique qu'elle peut quitter cet emploi si elle n'est pas satisfaite. La pression augmente, plus personne ne parle à Christine dans son bureau. Le mari de Christine lui conseille de quitter ce poste, validant ainsi, sans s'en rendre compte, les idées de ses collègues, ce qu'elle refuse. L'entreprise est alors en grande difficultés financières, confrontée à la montée du commerce en ligne, les licenciements vont bon train dans l'entreprise. Christine a alors beaucoup d'ancienneté ce qui rendrait son licenciement coûteux, même sur un poste à temps partiel. Christine parvient à négocier son départ en formation en L3SE par un accord bouclé sur un Fongecif en un temps record. Elle ne reprendra jamais son poste, ne mènera pas d'action en justice, elle partira sur un accord amiable d'abandon de poste.

Nous voyons ici comment le harcèlement a permis à l'entreprise d'éviter un licenciement sous couvert de relations interpersonnelles.

Caroline est la fille d'un enseignant d'histoire en lycée qui a perdu son poste car devenu sourd, ce qu'il déniait. Sa mère est d'abord sans emploi puis travaille comme nourrice agréée après la reconnaissance de la surdité de son époux. Le père de Caroline est une figure de transfuge social, fils de paysan qui n'a pas repris l'activité familiale, il est agrégé d'histoire. Le père de Caroline n'a pas été reclassé par l'éducation nationale. C'est pour lui une descente aux enfers qui passe par une profonde dépression et un grand repli sur soi.

Caroline est styliste et travaille d'abord sur la région lilloise, elle passe par tous les postes et devient à 22 ans responsable de collection et cadre, mais la crise du textile l'oblige à quitter la région après douze années d'expérience, en 2002, pour travailler à Paris comme graphiste styliste. Dans cette deuxième entreprise, les difficultés économiques s'accroissent très vite du fait de la concurrence asiatique et mondiale très forte, et l'activité s'arrête brutalement en 2006 sans que Caroline n'ait de préavis à exécuter. Cette fois, c'est en Touraine qu'elle va travailler. Son patron, misogyne et sexiste, a un parler très machiste, se considérant, comme nous l'avons déjà évoqué, comme « le seul coq » dans l'entreprise qu'il compare à une basse-cour, « puisque » le personnel est essentiellement féminin. Les employées sont « des connes » qui seraient perdues sans lui, etc. Caroline a cependant encore son appartement lillois à payer, nécessité faisant loi, elle valide sa période d'essai. Elle déménage donc en Touraine, contrainte par la pression économique. Caroline voit son travail de responsable de collection court-circuité par la belle-

sœur du patron, elle tente de s'y opposer mais échoue : elle doit supporter la situation. L'ambiance est en fait délétère avec un turn-over important des employées, des salariées en dépression nerveuse. La gestion du personnel et des ressources humaines est inexistante, la charge de travail ne fait qu'augmenter. Après le rachat d'un concurrent de l'entreprise, en 2010, Caroline découvre en arrivant dans son bureau une personne qui lui déclare être sa nouvelle cheffe. Caroline n'est au courant de rien, elle va voir le directeur pour qu'il clarifie la situation, ce qu'il ne fait pas en présence des deux femmes, il utilise un double langage pour manipuler les deux travailleuses. Caroline utilise le terme « harcèlement » pour décrire ce qu'elle subit de cette autre graphiste : refus de discussion de cette collègue mais aussi du directeur, flou de la division des activités et des responsabilités qui engendrent des problèmes et donc des reproches, non-diffusion de certaines informations, etc. À cela s'ajoute le discours misogyne permanent du directeur. Ses demandes de mise à plat de la situation restent lettre morte à la direction. L'entreprise n'a pas de syndicat, ni de représentant du personnel : Caroline explique qu'en fait les employeurs du secteur « s'arrangent » pour avoir des effectifs suffisamment faibles dans différentes entreprises qui travaillent ensemble pour qu'il n'y ait aucune représentation du personnel, aucun contre-pouvoir à la direction. L'employeur de Caroline fait croire à ses salariées que si elles passent aux 35 heures, en vigueur depuis 2000, elles perdront en salaire, elles continuent donc à travailler 39 heures, reconnaissantes. Caroline essaie de les informer de leurs droits, mais elles ne la croient pas. Ces femmes sont sous l'emprise de leur employeur. Caroline se fait prescrire des antidépresseurs, mais ne s'arrête pas de travailler. Ses amis, créateurs dans d'autres entreprises connaissent les mêmes situations de harcèlement. Elle prend conscience que c'est tout le secteur qui est en déliquescence violente dans les conditions de travail. Un référendum est mis en place pour « choisir » entre une baisse de salaire collective ou des licenciements : une méthode particulière de concertation, totalement illégale. Caroline et une autre collègue acceptent le licenciement. La direction tente de leur faire signer, à leur insu, une rupture conventionnelle de contrat. Caroline et sa collègue se rendent à l'Inspection du Travail. Une inspectrice du travail va obtenir la régularisation de l'arriéré des 35 heures pour toutes les employées, payées en heures supplémentaires. Caroline obtient en 2012 un licenciement économique « normal » avec indemnités et rattrapage des 35 heures.

Cette description permet d'observer comment ici un discours de domination masculine très fort de la part d'un dirigeant face à des employées cadennaise toute velléité de revendication en situation de crise économique. Le discours du dirigeant renvoie ces femmes à un rapport au genre machiste, c'est à dire à une supposée infériorité féminine « naturelle ».

Caroline a, au moment où elle évoque ces expériences professionnelles difficiles, une voix altérée par le souvenir encore très frais de sa souffrance au travail. Elle se remémore sa troisième expérience d'entreprise qui ferme, à aucun moment elle ne consulte un spécialiste pour obtenir du soutien, à l'instar de son père. La situation de Caroline met à jour l'utilisation du harcèlement comme technique de management violent, pour éteindre tout contre-pouvoir virtuel dans l'entreprise. Le harcèlement prend source et s'appuie ici dans le discours et le comportement de domination masculine « soutenu » par les effets de la crise économique. On voit bien ici comment le harcèlement verbal permanent renforce le harcèlement moral en accentuant la baisse de l'estime de soi de chaque employée, la laissant croire à des problèmes interpersonnels alors que l'activité de harcèlement est en fait systémique, structurelle, et genrée.

Il s'agit donc bien de rapports sociaux de sexe violents qui sont en jeu dans les situations de harcèlement décrites par nos sujettes ici présentées en exemple, mais aussi pour Rachida, Brigitte, etc, soit onze femmes interrogées sur vingt. Ce nombre conforte l'idée que les femmes sont plus souvent harcelées que les hommes et que cela fait partie de leur parcours professionnel, à un moment ou un autre, telle une fatalité du système productif, qui reproduit un système de rapport sociaux de sexe en faveur des hommes.

En effet les Omega sont des travailleuses qui occupent des postes d'exécution dans des secteurs professionnels très féminisés, elles cumulent donc des difficultés liées au rapport sociaux avec leur hiérarchie et celles liées au genre.

Aucune n'a mené à son terme une procédure Prud'homme contre l'employeur.

L'expérience du harcèlement au travail crée pour toutes les femmes Omega qui l'ont connue une rupture dans le parcours professionnel. Pour Christine, Charlotte, Brigitte, Caroline, Rachida, Émile, Héloïse, Valérie, c'est cette situation de harcèlement qui met brutalement fin à une expérience professionnelle, et qui va déclencher l'entrée en formation d'adultes et en L3SE en obligeant à la mise en place d'un projet très rapidement, soit d'un projet nouveau, peut-être une bifurcation, soit d'un projet en maturation antérieure.

Françoise Cros définit le projet comme « de l'ordre du paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre »⁷⁵³. Nous pouvons donc observer le parcours de nos sujettes en posant le harcèlement comme un catalyseur qui oblige à changer de paradigme.

753 CROS, Françoise. *Projet*. 2e éd. Paris : Nathan, 2001, p. 837.

Brigitte quitte l'entreprise dans laquelle elle a travaillé pendant 18 ans, Rachida négocie un départ après 17 ans dans la même entreprise, Caroline dit ne plus « vouloir se battre pour des bouts de chiffon », etc. Toutes, remettent en cause leur situation professionnelle et veulent changer de secteur, pas seulement d'entreprise. Tout se passe comme si elle comprenaient soudain que leur milieu professionnel d'origine est malveillant : elles prennent plus ou moins clairement conscience que ce harcèlement est structurel dans leur champ professionnel, dans ces métiers dit « féminins » où nous notons que ce sont des hommes qui les dirigent. Elles mettent donc en place des stratégies pour quitter l'entreprise et construire immédiatement un nouveau projet.

Ainsi, en quelques mois, Rachida négocie son départ pour échapper au harcèlement moral en concluant une rupture conventionnelle de contrat, s'inscrit à Pôle-Emploi, suit un bilan de compétences et s'inscrit en L3SE très rapidement :

« j'ai terminé fin février 2006, en mars j'ai entamé un bilan de compétences avec O. [...] on a validé mon projet ça c'est bien passé et en juin j'ai validé et en septembre je partais au CUEEP pour faire ma licence ».

Rachida est alors demandeuse d'emploi en formation et bénéficie de l'AREF, Allocation de Retour à l'Emploi Formation qui lui garantit un financement le temps de sa L3SE.

Charlotte suit le même processus rapide tout comme Caroline, Émilie ou Véronique avec les mêmes moyens financiers de soutien.

Christine a effectué son projet d'entrée en L3SE en plusieurs étapes.

Elle, qui a déjà connu un premier harcèlement moral dans une entreprise X, prend la mesure de ce qui lui arrive dans l'entreprise Y. La situation exige une rupture avec l'entreprise mais aussi un nouveau projet qui a des racines plus anciennes :

« j'ai toujours été un peu attirée par la psychologie, et donc euh... depuis à peu près l'âge de 30 ans [donc depuis 1988], j'ai commencé à suivre des formations en développement personnel, initiation à l'analyse transactionnelle ».

Comme elle l'explique cela s'effectue dans un contexte très favorable à la formation continue :

« alors à l'époque, c'était aussi la pleine époque de la formation dans l'entreprise, où l'entreprise donnait de la place aussi au développement des salariés, donc j'ai eu la possibilité aussi de m'inscrire dans ce type de formation ».

Elle suit également des journées de formation à titre individuel sans financement. En 1997, elle a obtenu par son entreprise de suivre le DUCERH (Diplôme Universitaire de Compétences En

Ressources Humaines) au CUEEP : « et puis, j'ai réalisé à mes 40 ans [1998] que j'étais pas encore mûre pour mettre un métier derrière cette formation, mais voilà, tout ça se préparait, mijotait ». En effet, elle réalise la gravité de la situation dans l'entreprise Y :

« je me suis dit "il faut que je m'en aille de là, parce que là, je suis en train d'y laisser ma peau, il faut que je m'en aille" euh...et donc j'ai demandé un deuxième Fongecif, donc 10 ans après, et donc là forcément ça a été accueilli à bras ouvert ».

Le Fongecif (Fonds de gestion des contrats individuels de formation) qui s'obtient avec l'accord de l'entreprise permet au salarié le maintien du salaire pendant la totalité de la formation. C'est en parlant avec une amie, ex-employée de Y qui est devenue consultante en bilans de compétences, que Christine décide de tenter la L3SE :

« et je me suis dit "qu'est-ce que je peux faire? Et pourquoi ne pas me lancer dans la formation puisque mon métier en communication interne m'amenait à faire pas mal d'animation de groupes?", mon intérêt pour tout ce qui est du développement personnel allait toujours en s'agrandissant et toujours soif d'en savoir plus et d'en apprendre plus, je me suis dit, "je vais avoir 50 ans, c'est la période où ,si je change, c'est maintenant", après ce sera trop tard; mon Fongecif a été accepté en août 2007 et j'ai intégré l'université pour suivre ma licence SEFA [sciences de l'éducation et formation d'adultes], je me suis fait cette année de transition qui était importante, et qui était très bien pour moi, qui était en lien éventuellement avec le métier que je voulais mettre derrière, ça veut dire : pourquoi ne pas faire de la formation ».

Christine avait déjà effectué quelques vacations depuis 2004, quelques dizaines d'heures par an « j'avais été sollicitée, ça n'était absolument pas une recherche de ma part, mais via un réseau d'amis, j'ai été sollicitée pour intervenir dans des écoles de communication en entreprise », aussi elle connaissait déjà un peu le monde de la formation, par son expérience de salariée en formation et, par ses vacations. La rupture que déclenche le harcèlement oblige en quelque sorte à penser à une autre issue. Christine explique :

« et je me suis dit "et oui, la formation ça peut-être un chemin qui peut correspondre à ce que... à mon nouveau projet professionnel et au dernier virage que je ferai dans ma vie professionnelle, c'est maintenant, après, il sera trop tard", et donc voilà je suis rentrée euh... j'ai fait toutes les démarches pour intégrer la licence SEFA ».

On voit comment le projet de Christine mûrit de longues années et s'exprime « grâce » à la rupture causée par la situation de harcèlement et comment, s'il ressemble de prime abord à un passage du secrétariat de direction trilingue à la formation, à une bifurcation, c'est en fait l'aboutissement par la validation de centres d'intérêt présents antérieurement.

Il en va de même pour Brigitte. Après 18 ans dans la même enseigne nationale de magasins de chaussures à des postes de direction, elle signe une rupture conventionnelle de contrat en 2009.

Toutes ces années elle a formé son personnel, ses stagiaires, et a même construit des outils pédagogiques de formation et d'évaluation. Demandeuses d'emploi, elle cherche un poste de formatrice mais comme elle l'explique très bien :

« j'ai fait deux ou trois entretiens, pour être dans l'ordre, deux-trois entretiens avec des organismes de formation qui m'ont dit "vous avez toutes les compétences mais il faut savoir que maintenant les formateurs il leur faut une certification, que avec les nouvelles normes d'ici peu de temps la certification va être essentielle et donc on compte recruter avec la mise en place des nouvelles règles gouvernementales, le formateur n'est plus le formateur des années 1980, donc soit un DUFA, soit une licence selon votre niveau", deux fois on m'a dit que mes compétences professionnelles étaient là, mais qu'ils attendaient maintenant des diplômés ».

C'est sa rencontre avec la personne responsable du pôle administratif au CUEEP, qui gère les conventions avec Pôle-Emploi qui décide de son entrée en L3SE comme nous l'avons déjà évoqué.

Nous retrouvons ici dans la construction du projet le rôle du conseiller, soit HC, soit une amie, qui permet de valoriser le parcours des Omega meurtries par le harcèlement et se sous-estimant « je ne peux pas » (Brigitte) dans un habitus féminin bien connu des féministes⁷⁵⁴. Pour Brigitte, il n'y a pas non plus de bifurcation⁷⁵⁵ radicale dans le parcours professionnel mais une continuité dans le champ de la formation.

Nous voyons ainsi comment pour des Omega victimes de harcèlement, celui-ci a donné suite à l'entrée en formation pour la L3SE.

III STRATÉGIES DE RÉUSSITE EN COURS DE L3SE

L'analyse des discours nous permet de mettre en avant des stratégies particulières, mises en place pendant la L3SE, par les Omega qui s'articulent autour du concept d'engagement,

« c'est-à-dire, à la fois l'acte d'entrée et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage, concept lui-même différencié en trois types d'indicateurs observables dont la littérature a montré les étroits liens

754 DELPHY, Christine. Penser le genre. Dans : *L'ennemi principal*. Vol. 2. Paris : Syllepses, 2009, 2 vol., p. 241-258.

755 DENAVE, Sophie. *Reconstruire sa vie professionnelle: sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : PUF, 2014.

avec les indicateurs de performance d'apprentissage : les indicateurs comportementaux (persévérance, choix, effort, participation, etc.), émotionnels (la palette des émotions associées aux différents degrés d'engagement) et cognitifs (type de stratégies cognitives mises en œuvre dans l'apprentissage) »⁷⁵⁶.

Les publics en formation d'adultes en reprise d'études rencontrent des difficultés spécifiques lors de la formation notamment diplômante et universitaire, les Omega en font état.

1 Praxis vs épistémè : l'épreuve.

La formation d'adultes se caractérise ontologiquement pour les individu·e·s qui en font partie par une rupture plus ou moins ancienne avec le système de formation initiale, quelque soit le niveau atteint dans ce dernier. Cette rupture s'accompagne d'une expérience plus ou moins longue dans le monde du travail. Comme nous l'avons décrit plus haut, les femmes Omega occupaient, avant leur entrée en L3SE, des postes subalternes d'exécution. Ainsi, leur passage dans le monde du travail se caractérise par le développement de l'opérationnalité permanente des tâches effectuées, avec la perte de vision de l'ensemble du processus de travail, de l'organisation qui les employait. L'aliénation par le travail, au sens de cette perte du processus de production entier, est bien décrite par Véronique :

« c'était dur, j'avais l'impression d'avoir basculé dans un monde différent en fait euh... où, la façon dont des gens parlaient euh... les mots qui étaient utilisés, les lectures, tout était compliqué parce que moi je sortais de... je sortais d'un monde où tout était rapide, on était dans la pratique, on était dans le quotidien, il faut courir tout le temps, on n'a pas le temps, on n'a pas le temps de se poser 36 000 questions ou d'analyser euh... ce qu'on fait, on est dans l'action, tout le temps, tout le temps, tout le temps et puis là, en l'occurrence il fallait se poser des questions, lire des lectures, sur de la terminologie que moi, pff, je ne connaissais pas, donc oui, je me souviens que ça a été vachement compliqué au départ ».

Véronique oppose ici clairement le monde du travail, la pratique, au monde de la recherche. Tandis que le premier a des temporalités courtes, avec des fonctionnalités bien repérées, le second prend le temps de la déconstruction des évidences et de la compréhension des situations. Dans le premier, elle exécute une suite de tâches, dans le second elle cherche à comprendre cet enchaînement qui apparaît de prime abord comme logique et cohérent. En ce sens,

⁷⁵⁶ BOURGEOIS, Étienne. Motivation et formation d'adultes. Dans : CARRÉ, Philippe *et alii*, *Traité de psychologie de la formation*. Paris : Dunod, 2019, p. 237.

« la formation d'adultes peut-être abordée comme une épreuve, au sens premier du terme, c'est à dire de vivre une expérience présentant un caractère pénible »⁷⁵⁷.

La notion d'épreuve selon Jean-Michel Bauduin et Cédric Frétygné possède quatre caractéristiques : celle du récit de la « mise à l'épreuve », celle de la forme d'un test, « une sorte d'examen qualifiant l'individu en lui conférant ou en lui refusant certaines qualités »⁷⁵⁸, celle d'être révélatrice comme « un analyseur de de la distribution inégale des ressources et des supports pour la traverser »⁷⁵⁹, enfin, elle est le symptôme d'enjeux sociaux structurels en même temps qu'individuels. La notion d'épreuve permet ainsi d'éclairer des parcours individuels tissés dans des contextes socio-historiques, économiques et politiques plus larges.

Véronique témoigne parfaitement de cette épreuve cognitive qu'a été l'entrée en formation universitaire. Elle est une grande lectrice puisqu'elle lit environ deux romans par semaine, mais elle se heurte aux lectures universitaires :

« donc en fait... vraiment je ne comprenais rien, je... Je...Je suis sortie parfois en pleurs parce que c'était pas possible, je ne pouvais pas lire, déjà, les lectures qu'on nous proposait, c'était incompréhensible pour moi et euh... [...] ce dont je me souviens, c'était plus la difficulté d'entrer dans de la conceptualisation, des lectures un peu plus complexes que ce que je connaissais, de l'abstraction, c'était plutôt ça qui était compliqué pour moi ».

Ici, le discours de Véronique expose bien quelle est « la mise à l'épreuve » : les lectures conceptuelles. Surmonter cet obstacle, c'est entrer dans l'espace de la recherche universitaire. Pour cela elle a dû cheminer et comprendre que la recherche partait bien du réel et ne plus les opposer :

« il y avait peut-être quelques modules qui paraissaient scolaires et en même temps... [...] parce que c'était extrêmement abstrait, je trouvais que c'était vachement déconnecté de la réalité du travail, il y avait quand même certains cours qui étaient très déconnectés de la réalité, même si ça me parlait, parce que moi je faisais le lien avec mon expérience professionnelle, bon, en même temps c'était quand même un peu...pff...un peu décalé ».

Véronique, de par sa situation en formation d'adulte peut « faire des liens » entre son expérience professionnelle et des cours qu'elle considère comme trop théoriques. Elle explique dans ses entretiens que c'est le soutien et l'écoute d'un enseignant qui lui ont permis de persévérer puis de réussir à entrer dans les lectures académiques. Cet enseignant lui a expliqué que ce qu'elle vivait n'était pas un cas isolé chez les adultes en reprise d'études.

⁷⁵⁷ BAUDUIN, Jean-Michel et FRÉTYGNÉ, Cédric. La question des épreuves et la recherche en formation d'adultes : quelques éléments prospectifs. *Savoirs*. [s. d.], n° 3, p. 99.

⁷⁵⁸ Ibidem, p.96

⁷⁵⁹ Ibidem

Charlotte nous renvoie une situation semblable :

« Au premier trimestre, je n'ai jamais douté de mon inscription, je doutais de moi, je disais "je ne comprends rien à ce que je, je lis" et je me m'acharnais, ça m'a rappelé les cours de philo en terminale, je lisais, je lisais, je mettais de la bonne volonté et je ne comprenais pas. Et donc à chaque fois, on était en cours et NDQ nous demandait "alors vous avez lu ça ? qu'est ce que vous en pensez? " et je levais la main, il n'y avait que moi en plus, je m'en foutais d'avoir la honte et je disais "moi, je suis désolée mais je n'ai rien compris", elle me disait "il faut relire, relire encore, relire et relire les mêmes phrases, mille fois, dix mille fois si il faut, mais vous allez commencer par arriver à comprendre un jour", "ah bon? "; donc c'était vraiment le premier semestre, pas le premier semestre mais de septembre à décembre, c'était laborieux...mais je me demandais "mais qu'est ce que j'ai fais?" ».

Charlotte compare cette situation à son apprentissage du piano qu'elle a abandonné par manque de soutien. En L3SE, les choses sont différentes, Charlotte est désormais une adulte accompagnée par des enseignant·e·s du CUEEP :

« ça sert à rien que je m'accroche, je ne vais jamais y arriver, je suis trop vieille, mon cerveau est pourri, enfin je ne sais pas"... et puis NDQ qui insistait, qui disait "non, non continuez, lisez plutôt ça et puis vous me direz ce que vous avez compris", je pense qu'elle a dû adapter les textes, les auteurs à mon cerveau...».

Nous pouvons constater que dans ces deux récits c'est la verbalisation des difficultés par l'étudiante adulte qui permet le dialogue avec les enseignant·e·s, les encouragements et la persévérance. Charlotte nous dit :

« moi elle ne m'a jamais dit "vous devez arrêter". LD : elle n'a pas fait comme le prof de piano ? Charlotte : mais je ne pense pas qu'elle se serait permis, enfin vu les valeurs qu'elle porte et que le CUEEP porte, ce n'est pas possible de dire à quelqu'un "bon, c'est bon, t'es nul tu peux arrêter" [rires] c'est pas le style... Et donc un jour, hop! le déclic, je comprends ce que je lis ».

Ici, Charlotte évoque clairement l'engagement des enseignant·e·s du CUEEP dans la formation d'adultes et leur accompagnement vers leur réussite. La mise en place de textes facilitateurs, c'est à dire d'objectifs intermédiaires individualisés, a permis à Charlotte de ne plus douter d'elle-même et de persévérer. Si elle a pu s'enraciner, dans cette « épreuve » dans une estime de soi positive, elle décrit bien la nécessité qu'elle a vécu de rendre compte de ses difficultés et d'entrer en dialogue avec ses enseignant·e·s pour y trouver un écho positif. Avouer son incompréhension a enclenché des mécanismes d'adaptation, de soutien et d'attention particulière de la part des enseignant·e·s envers Charlotte.

Au total, sur les vingt Omega, ce sont onze d'entre elles qui ont évoqué de semblables difficultés au démarrage de la L3SE, le cours d'épistémologie étant souvent cité comme le plus ardu. Ce cours d'abord désigné comme « trop théorique », « déconnecté de la réalité », etc. remporte

finalement un franc succès une fois « l'épreuve » des textes académiques surmontée. Véronique explique que ce cours lui a permis de « prendre de la hauteur, de réfléchir » comme pour nombre d' Omega.

Nous pouvons dire qu'à l'entrée en L3SE, un des obstacles repérés dans les discours des Omega est d'ordre épistémologique : il s'agit d'entrer dans les écrits de recherche, d'en acquérir le vocabulaire, les concepts et les habitudes d'écriture qui diffèrent largement des autres écrits. Cette démarche a pu être un succès chez les Omega grâce à leur capacité d'entrer en dialogue avec les enseignant·e·s du CUEEP, qui ont pu ainsi dans un premier temps adapter leurs objectifs. La persévérance ainsi facilitée a été finalement fructueuse. En effet, comme l'explique Étienne Bourgeois :

« l'accès à la connaissance scientifique s'apparente donc bien davantage à une véritable mutation, à un saut qualitatif, qu'à une simple continuité avec les représentations initiales. Il suppose donc une intervention systématique de l'enseignant qui ne peut se contenter de " contempler " les représentations du sujet et leur hypothétique transformation en connaissances scientifiques »⁷⁶⁰.

Nous pouvons ainsi observer que les enseignants du CUEEP autorisent ce type de dialogue, une nécessaire « confrontation dialectique » selon Étienne Bourgeois⁷⁶¹, à des époques différentes où les promotions sont de tailles très différentes (de 150 à 20 étudiant·e·s), en accord avec les valeurs du CUEEP qui tendent à favoriser la réussite des adultes. Ces enseignant·e·s ont la capacité de créer des objectifs intermédiaires accessibles, ce qui permet de favoriser la persévérance dans le dispositif. Les Omega, ont, elles, réussi à verbaliser leurs difficultés, ce qui est une caractéristique de l'adultat et du professionnalisme, dans l'objectif de les surmonter avec l'aide des enseignant·e·s.

2. Trouver du temps pour travailler.

Pour les femmes Omega, l'entrée en L3SE ne met pas fin au reste de leur vie de femmes. Nous avons déjà plus haut évoqué le poids de la charge mentale qui n'est pas diminué en formation. Nous avons repéré dans les discours des Omega, la problématique du temps qui est récurrente. Elle se décline en temps passé dans les transports en commun, pour Lucie et Anne-Marie dans le

⁷⁶⁰ BOURGEOIS, Étienne. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008, p. 29.

⁷⁶¹ Ibidem, pp29-30.

train, pour Laurine dans le métro lillois ; temps pour les études, temps pour la famille, temps pour la domesticité, etc. Le temps des trajets n'est pas perdu, dans tous les cas il est mis à profit pour lire des textes ou relire les cours.

La course contre le temps des Omega prend d'autres formes comme celle de la fin des loisirs. Véronique explique :

« j'ai aussi le souvenir d'années où même le cercle d'amis, la vie sociale est plus limitée, au niveau des sorties etc... les filles [deux filles en primaire] c'est pareil, quand elles sont à la maison elles me voient travailler donc euh... c'est quand même une année où il a fallu faire des choix par rapport aux amis, aux sorties.... » .

D'autres activités pâtiennent de la formation en L3SE pour Véronique :

« et puis, je travaillais le soir quand elles [ses deux filles] étaient couchées LD : ça vous amenez tard? Véronique : euh...C'est surtout les lectures en fait, et ce qui c'est passé, c'est que, j'étais une grande lectrice, donc je lisais beaucoup beaucoup, j'ai juste transposé mes lectures sur des choses plus universitaires, donc au final j'ai fait, j'ai fait le sacrifice de lectures que j'aimais, parce que je crois que je lisais un ou deux romans par semaine, donc j'étais quand même une grosse lectrice et j'ai juste transposé vers des lectures plus universitaires ».

Pour Laurine les choix s'effectuent différemment :

« de toute façon, comme je vivais seule avec ma fille, je ne sortais déjà pas, je veux dire entre adultes, donc ça, ça n'a pas changé. Je ne voulais pas priver ma fille, donc nous avons continué les sorties le week-end et aux vacances scolaires [...] comme les spectacles, le théâtre, des expos parfois, du coup j'avais un emploi du temps hebdomadaire, je savais quand je pouvais m'installer pour travailler, je ne devais pas faire l'impasse sur ces temps là, c'était assez fatigant quand même ».

Pour trouver du temps, les Omega diminuent leur temps de loisirs.

Comme nous l'avons déjà vu, l'amplitude horaire a été augmentée pour toutes les Omega pour permettre d'assurer tous les rôles sociaux de sexe. Charlotte, demandeuse d'emploi a un conjoint qui participe aux tâches domestiques et elle emploie une personne pour le ménage. Pourtant, elle écrit la nuit :

« je travaillais surtout la nuit... en fait, je lisais, je lisais beaucoup la journée, je n'écrivais rien, je n'arrivais à rien écrire, je n'y arrivais pas, je dormais, je me couchais tôt vers 9 heures, et puis je me réveillais à 1 ou 2 h du matin jusqu'à 6 heures, j'allais me laver ensuite et voilà... j'ai beaucoup travaillé comme ça ».

Laurine profite également de temps « calmes » :

« en fait, je me couchais tard. Une fois ma fille endormie, après 22h je pouvais me mettre à écrire, souvent jusque 1 ou 2 heures du matin, puis je dormais un peu et je me levais tôt, parfois à 5 heures, ça me laissait un peu de temps encore [...] je ne sais pas très bien comment je tenais, je devais récupérer entre deux je suppose ».

Pour Clotilde qui effectue sa licence en deux années, le plan de formation ne la dégage que du temps des cours. Son emploi la contraint à beaucoup de déplacements, elle lit et écrit elle aussi la nuit à l'hôtel, essayant de réserver du temps en fin de semaine à sa famille.

C'est un scénario semblable pour toutes les Omega. Le travail de rédaction demandé par l'Université, nécessite des lectures académiques dont le temps est incompressible. Ce temps les Omega le trouve en rognant sur leurs loisirs, leur vie de famille, et en lisant et écrivant la nuit.

Le temps pour la formation s'allonge d'autant plus que les femmes Omega ont une estime de soi négative, comme nous le décrit Valérie :

« oui et puis peut-être aussi, moi je n'ai jamais eu confiance en moi, et quelque part euh finalement, ça m'a peut-être aidée, parce que j'avais tellement peur de ne pas y arriver que je travaillais peut-être trois fois plus que ce qu'il fallait, vous comprenez ce que je veux dire? ».

Laurine explique que :

« au début, j'ai cru que je n'y arriverais pas... après une semaine de cours, on avait quatre jours et demi de cours, j'ai pris rendez-vous avec la responsable de la licence. Je pensais qu'en étant seule avec ma fille je n'y arriverais pas en un an, et puis, tout ce que je ne savais pas, je pensais... je lui ai demandé si je pouvais faire la licence en deux ans... c'est bête, mais elle a dit « oui », forcément. Ça m'a rassuré, mais j'ai assisté à tous les cours et sans m'en rendre compte j'ai tout validé... je travaillais tous les jours... au moins je lisais, je lisais tout le temps, dans le métro même, j'avais presque une heure de trajet, alors je lisais... j'avais toujours peur de ne pas y arriver, de ne pas comprendre... j'ai utilisé tout mon temps disponible... ».

L'échec est ici inenvisageable, d'où l'investissement dans le travail universitaire. Nous retrouvons cette stratégie chez toutes les Omega. En effet, comme l'explique Étienne Bourgeois les apprenants s'engagent en formation, au sens où ils se donnent les moyens de réussir, de « profiter » pleinement de celle-ci, si et seulement si elle permettra le ou les changements escomptés qui peuvent être d'autre cognitif, social, économique ou psychologique. Ces changements attendus peuvent évoluer au cours de la dite formation car le projet de formation fait partie d'un projet plus vaste.⁷⁶²

762 BOURGEOIS, Étienne. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008, p. 37-38

3. Le groupe de pair·e·s.

Le CUEEP en L3SE a facilité les rapprochements entre étudiant·e·s en favorisant les travaux de groupe. Des groupes de travail se sont créés entre pair·e·s, indépendamment du sexe et de l'âge.

Laurine explique :

« tous les travaux de groupe, je les ai faits avec les mêmes personnes, on était trois, un homme et une jeune femme en formation initiale, elle avait 20 ans, nous on avait passé la quarantaine [...] on faisait tout ensemble, les cours, les révisions, les travaux à rendre. Si l'un d'entre nous était malade, ou absent, on lui envoyait le cours, les documents et le travail à faire. [...] ça s'est fait comme ça, on était côte-à-côte tous les trois et ça a collé tout de suite ».

Laurine explique par la suite le partage de compétences :

« on s'expliquait les cours les uns aux autres, nos lectures aussi, ce qu'on avait compris en cours... C, elle, elle était plus forte en bureautique que nous, elle nous montrait des choses, et nous aussi on partageait avec elle ».

Christine quinquagénaire, elle, s'est rapprochée de C. qui a 26 ans :

« et bien, quand on préparait les examens, elle avait ses fiches, on révisait des trucs on se récitait euh... on avait des façons de travailler un peu, un peu différente, moi j'ai beaucoup de mal à...euh comment dire... dans une prise de notes, à synthétiser mes prises de notes, donc euh.. elle, elle m'aidait sur ce sujet là, et à l'inverse je l'aidais sur de l'argumentation qu'elle n'avait peut-être pas capté également... ».

Anne-Marie ne s'est pas appuyée sur un groupe. Habitant à Arras et poursuivant son emploi d'enseignante à temps plein, elle n'a pas eu l'occasion de tisser des liens avec des pair·e·s. La difficulté est la même pour Clotilde dont la licence en deux ans l'a fait changer de promotion et passer dans un groupe d'inconnu·e·s dont elle ne partage que la moitié de l'emploi du temps. Pour toutes les autres, le groupe est un soutien, un lieu d'expression libre d'une expérience de formation partagée. Rachida raconte : « on mange au R.U., donc il y avait des tables où on se rassemblait », la formation sur des journées complètes oblige à des temps d'échanges informels par exemple le temps des repas pris en commun sur le campus. Rachida privilégie le travail en binôme avec une autre femme en formation d'adultes :

« on écrivait, on partageait, on repartissait les tâches, on se relisait... [...] j'avais même un problème quand je rédigeais mon mémoire, j'avais un gros blocage, plus moyen de sortir, une impasse, et ce jour-là, elle est venue, et on discutait et dans la discussion elle a réussi à me donner un déclic, c'était, c'était magique, j'ai pu continuer à écrire... ».

Cependant pour elle, l'âge semble de prime abord un marqueur important de différences dans le groupe de travail :

« après... se retrouver avec la jeunesse, la toute jeunesse, qui sortait encore... qui n'avait jamais travaillé ou... et nous, qui étions là, demandeurs d'emplois ou CIF, donc forcément le groupe d'adultes s'est vite créé, parce qu'on sait vraiment le temps qui nous est accordé et ce qu'on doit faire, et à côté les jeunes qui sont là mais.. sans être vraiment là, donc au départ, c'est vrai qu'il faut après une dynamique et une certaine homogénéité ».

Mais Laurine nous précise que ce n'est pas l'âge finalement qui caractérise l'homogénéité du groupe de pair·e·s :

« C. était beaucoup plus jeune que nous, elle aurait pu être ma fille, mais elle bossait comme nous, elle était très mature et elle respectait toujours les délais fixés, comme nous... son âge n'avait aucune importance, le tout, c'était qu'elle bosse comme nous, qu'elle soit investie comme nous ».

Véronique confirme :

« on avait notre petit groupe, on sortait, donc on se faisait des soirées entre nous, voilà, groupe de travail et on sortait entre nous, après on avait un groupe... on va dire on était peut-être 5/6 où on était très très souvent ensemble [...] oui c'était mélangé oui, FI, FC, hommes, femmes ».

L'engagement dans la formation de L3SE est le critère le plus important.

Ici, dans ces petits groupes, s'agit-il de travail coopératif ou collaboratif ? Le travail coopératif se caractérise par « un travail en petit groupe où un but commun permet d'optimiser les apprentissages de chacun »⁷⁶³. Ceci correspond à certaines situations évoquées dans les témoignages précédents : le partage de compétences bureautiques ou rédactionnelles par exemple, ou de savoirs comme le présente Charlotte :

« il y en avait qui avaient raté le concours [de professeur des écoles] donc qui étaient déjà sensibilisés à la pédagogie, enfin plein de choses, et qui essayaient de nous expliquer... on ne faisait pas ça en cours on faisait ça euh... le midi ou euh... on allait aussi dans des salles au CUEEP pour travailler... ».

Brigitte évoque également ce type de fonctionnement :

« on s'auto-contrôlait au niveau du cadre entre nous, on s'envoyait nos productions et moi je corrigeais tout ce qui était fautes de français, d'orthographe de ma petite collègue qui n'était pas très forte là-dedans et elle me disait si le cadre était bon ».

Chacun met alors dans le travail sa part de savoir ou de savoir-faire au bénéfice du groupe. Mais la plupart des exemples cités plus haut nous renvoie au travail collaboratif c'est à dire que :

763 BAUDRIT, Alain. Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique. Carrefours de l'éducation. 2009, Vol. 1, no 27, p. 103.

« il est attendu des membres des groupes collaboratifs qu'ils participent de façon équivalente à l'activité collective, qu'ils aient des statuts sociaux identiques au sein de ces groupes. Bref, qu'ils se considèrent comme égaux »⁷⁶⁴.

Ici, aucun membre du groupe n'a de connaissance « supérieure » aux autres, notamment de façon logique chez les adultes en reprise d'études, il s'agit plutôt d'une confrontation de point de vue qui oblige à l'argumentation dans le groupe, des valeurs, des présupposés à ces points de vue pour régler une situation problème en commun. Nous comprenons donc que le travail collaboratif se réfère à des situations plus complexes que celles du travail coopératif. L'exemple donné par Rachida, bloquée dans l'écriture de son mémoire est celui d'un travail collaboratif. Son interlocutrice vient lui présenter son point de vue sur sa problématique avec ses arguments, ce qui donne à Rachida de nouvelles orientations pour travailler et poursuivre son écriture. Il s'agit aussi par le travail collaboratif de comprendre les cours et les lectures en confrontant les idées de chacun·e, en s'explicitant verbalement donc clairement face aux autres. Monique présente le fonctionnement de son groupe de travail :

« parfois on faisait des lectures, c'était plus dans les lectures, en parallèle, vous voyez? Là, on se partageait un petit peu les contenus des bouquins qu'on avait étudiés euh... ça permettait, soit de donner envie de lire à l'autre soit "je ne l'ai pas lu, mais je sais que le bouquin existe et de quoi ça parle, et j'irai peut-être si besoin" ».

Le travail collaboratif nécessite une écoute importante et une tolérance vis-à-vis des idées d'autrui. La mise en confrontation, par exemple, d'auteurs en cours permet ce type de travail en groupe.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que les étudiants adultes sont plus enclins aux travaux collectifs et collaboratifs de par leur passage dans le monde du travail. En effet celui-ci nécessite fréquemment d'atteindre des objectifs en temps limité en groupe sans complicité, sans affectivité nécessairement. L'explicitation face à des pair·e·s et la confrontation intellectuelle peut également être facilitée à l'âge adulte par une plus grande maîtrise expérientielle de ce type de d'échanges.

Le groupe de pair·e·s a aussi une fonction de socialisation, comme l'explique Fabien Truong⁷⁶⁵, qui permet de persévérer dans le dispositif de formation en L3SE.

« LD : le groupe vous a permis de tenir aussi ? Charlotte : ah oui, ah oui mais vraiment... surtout en licence parce que après en master beaucoup ont arrêté, on n'était pas beaucoup à continuer en master ».

⁷⁶⁴ BAUDRIT, Alain. Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique. *Carrefours de l'éducation*. 2009, Vol. 1, n° 27, p. 104.

⁷⁶⁵ Truong, Fabien, *bac+5 made in 93*.

Pour les Omega, entrer dans le système universitaire des Unités d'Enseignement, des inscriptions pédagogiques et des inscriptions aux examens, des dates de remises de travaux, etc. est là aussi un challenge. L'échange informel entre étudiant·e·s est ici primordial pour permettre aux novices de s'insérer dans ce système complexe. Le groupe est aussi un lieu d'échanges libres face aux difficultés. Laurine témoigne :

« parfois j'étais vraiment très très fatiguée, mais euh... le simple fait de pouvoir le dire dans mon petit groupe avec C. et D. c'était bien, c'était déjà quelque chose d'important. Souvent, l'un de nous disait quelque chose, comme ça l'air de rien, sur un problème qu'il avait et, en fait on se rendait compte que les autres, eux aussi, avaient ce genre de problème [...] on manquait tous de temps, de sommeil, on avait tous l'impression qu'on n'allait pas y arriver, et puis, on s'encourageait, on bossait et on avait des supers notes finalement ».

Brigitte nous démontre bien comment le groupe « tient » les individu·e·s : « on s'entraidait aussi, on s'accompagnait, quand il y en a une qui n'allait pas on se voyait, on se téléphonait, voilà on se tenait vraiment, on était vraiment ensemble, on s'accompagnait ».

Le groupe de travail devient groupe de soutien collectif.

Ainsi les stratégies développées par les femmes Omega sont multiples et adaptées à leurs besoins spécifiques. Elles mettent ainsi en place une amplitude horaire *ad hoc* pour leur permettre de trouver le temps de s'investir dans leur formation. Une fois cet obstacle levé, c'est l'entrée dans les écrits académiques qu'il leur a fallu surmonter, grâce à leur capacités de mettre en mots leurs difficultés avec leurs enseignant·e·s, ce qui a permis l'installation d'objectifs intermédiaires plus accessibles et d'encouragements personnalisés. Enfin, nous avons montré l'importance du groupe de pair·e·s à la fois comme objet de socialisation mais aussi comme élément de soutien cognitif et psychologique pendant toute la durée de la L3SE à travers la possibilité pour les Omega d'utiliser à la fois les travaux coopératifs et collaboratifs selon leurs besoins.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Sur la période étudiée, de 2000 à 2012, l'accès à la formation des chômeur·euse·s a beaucoup évolué.

D'une politique de gestion du chômage par la formation, nous sommes passés à l'activation des chômeur·euse·s. Alors que la montée en diplomation était pensée comme une facilitation pour le

retour à l'emploi, l'activation des chômeur·euse·s valorise ensuite une reprise plus directe du travail sans passage par la case diplôme. Ainsi, si Marianna dispose de trois années consécutives pour obtenir un DUFA puis une L3SE, plusieurs Omega au chômage renoncent, à la fin de la décennie, à entrer en master faute de financement possible. Charlotte a ainsi épuisé ses droits à l'allocation de chômage mais bénéficie du soutien financier de son conjoint pour sa deuxième année de master. Des changements idéologiques vis-à-vis de la formation d'adultes ont donc limité son accès via le chômage, en réduisant la durée d'indemnisation et donc de formation potentielle, mais aussi en utilisant une politique dite « d'activation » des chômeurs qui, en les stigmatisant, les poussent à reprendre une activité salariée au plus vite, via des méthodes de management éloignées du traitement social du chômage. Nous montrons également comment les « métiers porteurs », tel que celui de formateur·trice, sont systématiquement évoqués lors de bilans de compétences formalisés ou non.

Nous avons pu observer que ce chômage était consécutif pour onze des Omega à une situation de harcèlement au travail. Nous pensons que nous avons pu recueillir ces témoignages sur des épisodes traumatiques au travail grâce à la méthodologie spécifique de notre recherche qui développe notre intérêt pour la biographie de chacune d'entre elles. L'analyse de ces récits d'épisodes difficiles par la lexicométrie montre qu'ils sont très différents d'autres moments de la biographie des Omega. Ils restent chargés d'émotion et de douleur même dix années parfois après les faits. Enfin, nous avons pu mettre en évidence un aspect sociologique plus que psychologique et interpersonnel de ces situations de harcèlement, lié à une période économique particulière. Le harcèlement est un catalyseur pour ces onze Omega qui décident de changer de secteur professionnel. Cependant, elles n'optent pas pour un saut dans l'inconnu, mais mettent en avant des activités informelles de formation déjà préexistantes.

Nous avons pu montrer les différentes stratégies mises en place par les Omega pendant la L3SE pour surmonter les différents obstacles qui se présentaient à elles. Avec une amplitude horaire augmentée, prise sur les temps de loisirs et de socialisation adultes, les femmes Omega utilisent les travaux coopératifs ou collaboratifs pour parvenir à valider chaque unité d'enseignement grâce au fonctionnement des groupes de pair·e·s.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Nous avons utilisé une méthodologie mixte pour analyser les parcours biographiques des femmes Omega. La lexicométrie nous a permis de repérer des thématiques et de systématiser leur recherche dans les discours. Cette analyse via le logiciel Txm autorise donc, non seulement de pouvoir catégoriser le milieu d'origine des Omega, selon les professions exercées par les parents, mais aussi de comprendre comment s'est construit, pour elles, le rapport au genre et au savoir au sein de la famille. Nous avons ainsi pu observer que le modèle est celui du couple hétérosexuel dont le père travaille et dont la mère est bien souvent « au foyer ». Si cette dernière avait une activité professionnelle, elle l'arrête avec la survenue d'enfants. Le père est décrit comme le « sachant », détenteur à la fois du pouvoir économique et du savoir, tandis que les activités de la mère au foyer ne sont pas décrites.

Nous avons pu également analyser la façon dont la qualité de « femme » au sein d'une fratrie a pu influencer sur l'investissement familial dans la scolarité et l'orientation des Omega. Les activités extra-scolaires nous donnent la même conclusion : dans les pas de Nicole Mosconi, nous pouvons constater un rapport au savoir genré dès l'enfance chez les Omega qu'il soit en accord avec la famille ou contre elle. Ce rapport au savoir spécifique les amènent à opter pour des parcours professionnalisants et courts. Le travail des femmes est devenu banal pour les générations des Omega, alors que la plupart de leur mère était au foyer, elles occupent, cependant des fonctions d'employées subalternes.

Dans le parcours biographique des Omega, nous avons, par l'analyse mixte, détecté la présence d'un conjoint, tôt chez les Omega les « plus anciennes », souvent dès le lycée. Dans un système patriarcal, elles sont passées de la « dépendance » au père à celle du conjoint. La présence de cet homme modèle le parcours des Omega, comme nous l'avons montré, en les transformant en agent de valorisation de la carrière de celui-ci, et sans mettre en avant la-leur. Cette analyse nous démontre l'incorporation de la notion de travail féminin d'appoint par les femmes elles-mêmes.

Les « plus jeunes » Omega, comme Héloïse ou Émilie, sont restées célibataires après le départ du domicile familial d'origine. On peut y voir une démarcation générationnelle vis-à-vis du patriarcat, le couple hétérosexuel restant le modèle dominant. Cependant, nous concluons que pour la totalité des Omega, exceptée Clotilde, il n'existe pas de carrière professionnelle au sens d'une ascension sociale par le travail, mais plutôt une stabilité des revenus par le travail.

Aussi, la famille des Omega à l'âge adulte reproduit le modèle d'origine malgré le travail salarié des femmes avec, sauf chez Clotilde, un couple hétérosexuel pour douze d'entre elles dans lequel le mari occupe un emploi socialement et économiquement plus valorisé que son épouse, même lorsque son niveau de formation n'est pas plus élevé (Lucie). Nous observons également des mécanismes de travail à temps partiel « choisi » pour Christine, Rachida, etc. pour avoir du temps pour les enfants, tâche « féminine ».

Dans ces couples, la division sexuée des tâches est mise en évidence, même pendant la formation en L3SE, grâce à la méthodologie mixte d'analyse du discours.

Des familles monoparentales Omega (Laurine, Marianna, etc.) sont le signe d'un changement sociétal dans la structure familiale au fil des années. Pour ces femmes Omega toutes les tâches leur incombent, mais, elles sont seules maîtresses de leur temps.

Nous avons observé que la majorité des Omega parvenaient en L3SE avec un statut de demandeuse d'emploi, nous nous sommes donc intéressée aux conditions d'accès à la formation d'adultes via l'ANPE-Pôle-Emploi. Nous démontrons ainsi que les Omega entrées en formation qualifiante au début des années 2000 ont pu bénéficier de conditions plus favorables, notamment avec la possibilité de parcours de formation sur trois années consécutives (Lucie, Marianna) en passant du DUFA à la L3SE par exemple. Les modifications politiques et idéologiques sur le système de rémunération des chômeur·euse·s et leur suivi ont largement amputé ces possibilités. Les parcours de trois années consécutives sont devenus impossibles et il faut « négocier » avec son ou sa référent·e emploi une poursuite sur deux années de master et non plus une année de maîtrise après la réforme LMD, ce qui modifie le projet établi entre les deux parties, demandeur·euse d'emploi et référent·e. La politique d'activation a mis à mal les possibilités de formation qualifiante pendant les périodes de chômage, d'autant plus que le mode de calcul des durées d'indemnisation a réduit celles-ci drastiquement. Ainsi, les Omega ont bénéficié de conditions favorables en tant que demandeuses d'emploi pour poursuivre leur L3SE avec l'assurance pendant cette période du maintien de leur indemnisation. Pour celles qui étaient alors salariées (Christine, Anne-Marie, Clotilde) le salaire était également une sécurisation matérielle à prendre en compte dans les motifs de leur réussite en L3SE.

Nous avons mis en évidence par ailleurs, la façon dont le « métier porteur » de formatrice apparaissait dans les bilans de compétences suivis par les Omega, de façon tout à fait opportune.

Nous avons ensuite analysé comment le harcèlement au travail avait entraîné une rupture dans le parcours professionnel stable pour onze des Omega. Cet épisode traumatique a finalement

« autorisé » ces Omega à construire un nouveau projet professionnel et à se qualifier via la L3SE. Il a également sans doute augmenté le désir de démontrer ses compétences en poussant à la réussite comme réparation narcissique. Cet élément existe également chez les autres Omega, comme une réponse à une frustration longue vis-à-vis du manque de reconnaissance dont elles sont l'objet du fait de leur « défaut » de diplomation. Ainsi, dans les deux cas, harcèlement ou non, il y a une motivation intrinsèque forte à vouloir par la note obtenue, ici la mention, à faire une démonstration quantifiable de ses compétences réelles et qui est un élément fort de compréhension de la réussite de ces femmes en L3SE.

Enfin, l'analyse des discours des Omega a mis en évidence des stratégies particulières de réussite. Grâce à une amplitude horaire rognée sur les temps de loisirs, les femmes Omega ont persisté et réussi dans leurs efforts pour intégrer les lectures académiques qui leur étaient totalement étrangères. Ainsi, elles ont pu, au travers de travaux coopératifs ou collaboratifs selon les besoins, augmenter leurs compétences d'étudiantes en sciences de l'éducation et bénéficier du soutien du groupe de pair·e·s.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nos travaux de master 1 et 2 ont mis en évidence, au travers d'une étude quantitative sur les étudiant·e·s de L3SE du CUEEP de 2000 à 2012, un groupe de femmes en formation d'adultes qui valide le plus souvent (91%) et avec une plus grande qualité, la licence. Nous avons nommé ce groupe, les Alpha. Les données statistiques dont nous disposions ne permettaient pas d'expliquer cette réussite.

Les Alpha étant des femmes, nous avons décidé de nous intéresser plus généralement à la place de celles-ci dans la formation d'adultes. Nous avons ainsi pu montrer par une analyse socio-historique comment la valence sexuelle différenciée joue globalement en défaveur des femmes dans la formation d'adultes. Ainsi, les concepts liés à la question de genre se sont avérés indispensables pour entamer notre recherche et comprendre la place spécifique des femmes dans la formation. Nous sommes ainsi parvenue à la nécessité de pratiquer des entretiens biographiques avec une partie des Alpha, pour comprendre les conditions de leur réussite en L3SE au CUEEP en utilisant les concepts liés au genre et au rapport au savoir. En effet, notre question générale était de trouver dans la biographie de femmes du groupe Alpha des éléments de compréhension de leur réussite en L3SE. Nos hypothèses se concentraient d'une part sur un capital culturel dissimulé, un rapport au savoir socialement légitimé spécifique, et d'autre part, sur un rapport au genre particulier qui nous permettent de comprendre l'entrée en formation qualifiante « tardive » de ces femmes et leur succès en L3SE. Notre travail a permis de les explorer et de les vérifier dans les grandes lignes.

Pour comprendre la position socio-historique de ce groupe de femmes au CUEEP-Lille 1, nous avons exploré les fondements particuliers de cet institut et sa place vis-à-vis des sciences de l'éducation. Il existe en effet à Lille, une autre filière L3SE au sein du campus SHS, à l'époque Lille 3. Nous observons ainsi que la fondation du CUEEP en 1968 s'effectue sur un consensus entre syndicats, patronat, et chercheurs de l'Université de Lille 1 dans le but de faire monter en compétences et qualifications la population de la région Nord-Pas-de-Calais. La mise en place des Actions Collectives de Formation en 1971, sur le modèle du CUCES de Nancy, donne au CUEEP l'opportunité de recherches actions *in situ* et ainsi de développer outils et méthodes pédagogiques adaptés aux adultes. La différence avec Nancy se situe probablement dans l'accueil plus large fait aux femmes dans les ACF au CUEEP dès leur démarrage. Ces dispositifs

donnent rapidement au CUEEP une visibilité et une reconnaissance dans le champ de la formation d'adultes plus grandes et permettent ainsi son développement. Du DUFA cohabilité avec Lille 3, il devient aussi le partenaire incontournable en 1983 pour la L3SE. En effet, celle-ci visait avant tout à former des professionnels de l'éducation et de la formation d'adultes. La rupture avec Lille 3, sur la Licence en 1993, amène le CUEEP à forger sa propre L3SE tournée vers les adultes. C'est ce qui explique la présence au CUEEP en L3SE, des femmes Alpha au chômage, salariées ou en formation autofinancée. En effet, le CUEEP autorisait l'entrée en L3SE via la VAP pour les adultes n'ayant pas le prérequis du bac+2 validé par la formation initiale. Ainsi le CUEEP était une structure favorable et avec des compétences reconnues à la formation qualifiante de femmes adultes telles que les Alpha.

La séquence typique représentative des trajectoires des Alpha, nous indique qu'elles ont connu une période de travail stable longue avant l'entrée au CUEEP. Nous éclairons ainsi le travail et le non-travail de ces femmes Alpha dans leur contexte socio-historique. Nous démontrons que les Alpha sont des femmes comme les autres, avec un emploi le plus souvent subalterne qui fait suite à un parcours scolaire genré. Les Alpha ont bénéficié, comme les autres Françaises, de l'accès massif à la poursuite d'études au-delà de 16 ans, mais en revanche, elles n'ont pas, majoritairement, suivi le mouvement national féminin vers les études supérieures. La séquence typique des Alpha ne fait pas mention de formation continue alors qu'elles ont une période moyenne de seize années de travail, mais les séquences individuelles montrent que certaines sont passées préalablement par le DUFA avant la L3SE. Comme nous le supposions, des éléments invisibles dans la statistique ont pu être dévoilés par des entretiens.

À partir des données connues des Alpha, nous avons constitué un sous-groupe représentatif de vingt femmes que nous nommons par commodité les Omega. Après un premier échec, nous avons mis en place une méthodologie adaptée à notre objet de recherche en optant pour des entretiens biographiques longs, en plusieurs prises, par téléphone puisque les Omega sont réparties sur tout le territoire actuel des Hauts-de-France. Le protocole des entretiens prévoit la signature d'un consentement éclairé qui renseigne sur l'utilisation faite des enregistrements dans le cadre de notre thèse.

Aux données statistiques récoltées au CUEEP, à celles fournies par l'Université de Lille, s'ajoutent les entretiens retranscrits et des grilles chronologiques remplies au cours des enregistrements pour chacune des vingt Omega. Nous avons opté, ici, pour une méthodologie mixte d'analyse de ces matériaux pour comprendre la réussite en L3SE. La lexicométrie permet

de mettre en exergue une certaine homogénéité sociale des Omega au sein du « catholicisme social ». Cette position implique un rapport au savoir légitimé et à l'institution scolaire très positif tout en minorant pour les femmes les possibilités qu'il ouvre. Nous décryptons ainsi la valence sexuelle différenciée qui se jouait au sein des familles d'origine des Omega par la place faite au père, mais aussi celles des frères éventuels. Cependant, les entretiens nous donnent à voir comment les mères des Omega pouvaient en marge se jouer de ce système patriarcal. Il existe donc bien un capital culturel « dissimulé » chez les Omega au travers de l'éducation scolaire et extrascolaire donnée dans la famille d'origine, et des valeurs qu'elle véhicule à travers le rapport au savoir légitimé, que ce soit en accord ou en opposition à la famille. Un capital culturel « dissimulé » caractérisait bien le milieu d'origine des Omega. Cette « dissimulation » prendrait la forme d'un capital culturel qui ne donne pas lieu à valorisation par des diplômes ou des positions sociales élevées et qui relève parfois de l'autodidaxie.

L'éducation des Omega est ainsi empreinte de valeurs particulières quant à la place des femmes dans la famille, mais aussi dans le monde du travail. Nous observons ainsi comment l'orientation scolaire peut donner lieu à une analyse sous des auspices de genre et de classe. En effet, les Omega sont d'abord toutes orientées vers des filières très « féminisées », comme le secrétariat, l'éducation, la vente, etc. Ensuite elles évoquent majoritairement un investissement moindre de la famille dans leur choix par rapport à leur(s) frère(s). Plus la famille d'origine appartient à une catégorie sociale modeste, plus le parcours est réduit dans un mouvement d'autocensure incorporé. Enfin, celles qui ont rencontré tôt leur futur conjoint s'investissent dans sa carrière, et non la-leur, en assurant toute la domesticité au profit du conjoint, dans un modèle familial de travail gratuit déjà repéré chez leur mère. Ainsi, bien que les femmes françaises aient massivement intégré l'enseignement supérieur, les femmes Omega optent pour des parcours courts et professionnalisants, au mieux pour les plus jeunes en obtenant un BTS ou un DUT, dans des filières très féminisées. Cette première analyse nous indique que les parcours des femmes Omega sont fortement marqués par le sceau de leur éducation genrée. C'est un élément que nous pouvions esquisser statistiquement par les données sur les diplômes obtenus, mais, les entretiens biographiques longs nous ont permis de l'étayer fortement et de comprendre l'orientation des Omega en L3SE, une filière majoritairement féminine, par le prisme du genre, comme nous l'esquissions dans notre hypothèse n°2. En effet, issues de famille construites sur un modèle patriarcal, avec majoritairement des mères au foyer, les Omega ont construit un rapport au genre particulier dans un milieu que nous avons qualifié de « catholicisme social », à la fois progressiste sur le plan des technologies, mais avec des valeurs traditionnelles sur la place des

femmes. Ainsi, si les Omega ont grandi dans des milieux favorisant et valorisant les savoirs académiques, leur « qualité » de femme, de par leur éducation genrée, en a limité l'impact par des choix d'orientation et de parcours courts professionnalisants.

L'orientation scolaire des Omega les a amenées à des postes majoritairement occupés par des femmes, à des fonctions subalternes. Cependant, elles n'ont pas de véritable « carrière » au sens d'une ascension sociale par le travail. Celles qui sont en couple, ont privilégié l'ascension du conjoint masculin. Le groupe des Omega se caractérise donc plus davantage par des revenus stables tirés du travail que par le développement d'une « carrière ». Elles n'ont pas non plus, à part Clotilde, fait montre d'ambition professionnelle. Ceci peut s'expliquer par le temps consacré justement à la domesticité et à l'éducation des enfants, par la multiplicité des contrats sociaux de genre, mais aussi par l'incorporation d'une infériorité supposée des femmes dans un système patriarcal. L'analyse du discours des Omega, à l'aune des concepts de genre, nous éclaire sur la façon dont elles se représentent elles-mêmes dans le monde. Nous comprenons ainsi qu'aucune d'elles n'aurait pu se former à un métier dit « masculin ». Les choix en formation d'adultes des Omega restent imprégnés des valeurs construites tôt dans leur vie. C'est cet élément que notre hypothèse n°3, selon laquelle des éléments de genre ont influencé le parcours des Omega vers la L3SE, avait posé.

Aussi, pour les Omega qui étaient au chômage avant leur entrée en L3SE, il eût été impossible de s'orienter en formation d'adultes hors de ces balises. Cependant, la période historique à laquelle elles ont pu être au chômage a son importance, car les possibilités d'accès à la formation pour les chômeur·euse·s se sont beaucoup réduites au fil des années. Alors qu'un dispositif d'AFR rémunère les chômeur·euse·s en formation jusqu'à trois années consécutives sans dégressivité au début des années 2000, il devient de plus en plus difficile, suite aux politiques d'activation des chômeur·euse·s de négocier une année universitaire de formation pour monter en diplomation. Ainsi, les Omega ont pu bénéficier de politiques favorables à la formation d'adultes, dans un contexte socio-historique particulier.

Cette étude nous a apporté quelques éléments inattendus. En effet, avant cette période de chômage, onze Omega sur vingt ont connu une période de harcèlement au travail. Nous avons ici pu aussi décoder ce passage discursif avec une méthodologie mixte pour mettre en évidence son importance dans la diachronie du récit biographique. L'étude de ces onze épisodes traumatiques démontre qu'au-delà de conflits interpersonnels, une approche sociologique met à jour des intentions managériales claires pour se séparer de femmes non-diplômées du supérieur et avec beaucoup d'ancienneté. Les Omega, si elles n'ont pas poursuivi leur employeurs dans les

instances Prud'homales, ont obtenu des départs négociés avec des droits à la formation d'adultes, en Fongecif, ou en tant que demandeuses d'emploi. Ceci nous démontre comment les Omega ont pu jouer, dans une situation critique, sur les marges du système de leur entreprise. La blessure narcissique du harcèlement leur donne une motivation intrinsèque de réussite pour prouver leurs compétences réelles, non-reconnues jusqu'ici, du fait de leur absence de diplôme. Notre enquête montre que les chiffres du harcèlement des femmes sont ainsi probablement largement sous-estimés du fait que, comme pour les Omega, aucune procédure ne permet d'en relever la trace. Un intérêt pour les conditions réelles de travail des femmes mériterait, par une enquête qualitative, d'éclairer ce sujet.

Enfin, nous avons également mis en valeur le développement de stratégies de réussite pendant la L3SE. Les Omega ont tout d'abord augmenté leur amplitude horaire de veille pour s'accommoder aux demandes de la L3SE, en plus de leurs tâches habituelles. Cette situation a pu être possible du fait, soit du départ des enfants du domicile familial, soit de la prise en charge de ceux-ci par des tiers (grands-parents, garderie). Elles ont également réduit leur temps de loisirs pour se consacrer à leurs études. Ensuite, les femmes Omega ont participé à des groupes de pair·e·s leur permettant, soit une coopération soit une collaboration, permettant d'accéder aux compétences exigées à l'université, de la bureautique à l'écriture des travaux. Enfin, les Omega ont bénéficié d'un accompagnement à l'écriture et à la lecture scientifique au sein du CUEEP, via le soutien indéfectible d'enseignant·e·s engagé·e·s dans la formation d'adultes.

Cependant, nous avons observé que la L3SE, voire le master 2, lorsque les Omega ont poursuivi leur parcours n'ont pas donné lieu à une « promotion sociale » dans le monde du travail. Aucune Omega, n'a, par son diplôme obtenu, connu d'ascension professionnelle, aucune n'a obtenu de statut cadre suite à sa diplomation en master. Ici encore, nous pouvons supposé qu'agissent des rapports au genre spécifiques en mettant en avant le caractère « désintéressé » de leur acquisition de savoirs qui font accepter à ces femmes, par la suite, des emplois sous-qualifiés.

Notons que les parcours des femmes étudiées, s'ils ont été possibles durant la décennie 2000-2012, seraient plus complexes aujourd'hui, du fait de l'activation intensifiée des chômeur·euse·s et des législations récentes sur l'accès à la formation des travailleur·euse·s. L'accès à une formation universitaire diplômante est ainsi devenue plus difficile au profit de l'acquisition de compétences rapidement transférables sur des temps courts.

La dissolution du CUEEP en 2016 a laissé l'Université de Lille sans plus aucun opérateur spécialisé dans le champ de la formation d'adultes. Les dispositifs universitaires sont donc

désormais tout simplement ouverts aux adultes. La fusion des différents campus de l'Université de Lille amène à un rapprochement entre la filière dite du CUEEP et celle du campus SHS en sciences de l'éducation, non sans problème quant à l'accueil d'adultes, notamment par VAP. C'est à dire que les conditions pédagogiques qu'ont connues les Omega n'existent plus.

Notre travail n'a pas permis la comparaison avec une L3SE dans une autre université qui accueillerait des adultes. Ceci aurait pu mettre en avant le fonctionnement d'institutions différentes.

Cependant, nous pouvons ouvrir des perspectives de recherches sur l'accueil et le vécu d'adultes, et notamment de femmes adultes, à l'Université dans une période où les discours sur la FTLV se renforcent alors que les conditions économiques de l'accès à une formation diplômante se réduisent drastiquement.

Les archives du CUEEP, en partie déposées à l'Université de Lille et encore inaccessibles, permettront des recherches socio-historiques sur l'institut, ses dispositifs et leurs bénéficiaires, femmes et hommes. Il existe également des archives privées, conservées par des anciens enseignants du CUEEP, et qui mériteraient sans doute de donner lieu à de multiples recherches.

Table des matières

RÉSUMÉS.....	3
REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
PREMIÈRE PARTIE : ANCRAGES.....	18
CHAPITRE PREMIER : DES QUESTIONS EN SUSPENS.....	19
I L'OBJET.....	19
1. Une commande, un terrain inexploité.....	19
2. Le matériau de recherche.....	20
3. Une démarche heuristique.....	24
II MÉTHODOLOGIE.....	25
1. Entretiens exploratoires et questionnaire.....	26
2. Statistiques descriptives et longitudinales.....	28
3. Séquences et trajectoires.....	32
III UNE RÉUSSITE FÉMININE INEXPLIQUÉE.....	39
1. Ce que nous disent les données.....	39
2. Des questions.....	41
3. De l'objectif au subjectif, un changement de paradigme ?.....	44
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	46
CHAPITRE DEUXIÈME : OÙ SONT LES FEMMES ?.....	47
I VALENCE SEXUELLE DIFFÉRENCIÉE ET DOMINATION MASCULINE EN FORMATION.....	47
1. Qu'est-ce qu'un·e adulte ?.....	47
2. Qu'est-ce-que la formation d'adultes ?.....	50
3. Le lien formation-emploi et les femmes.....	56
II LES FEMMES, UN IMPENSÉ EN FORMATION D'ADULTES ?.....	59
1. Revue des ouvrages de référence.....	60
2. La valence sexuelle différenciée en formation d'adultes.....	64
3. Le secteur privé au secours des femmes en France et à Lille.....	88
III IMPACT DU GENRE EN FORMATION D'ADULTES.....	93
1. Différenciations d'accès.....	93
2. Différenciation de parcours.....	96
3. Au CUEEP, quelles différences ?.....	98
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	105
CHAPITRE TROISIÈME : RAPPORTS AUX SAVOIRS ET AU GENRE, DES CATÉGORIES D'ANALYSE NÉCESSAIRES.....	106
I LE GENRE, UNE CATÉGORIE D'ANALYSE UTILE DE LA FORMATION D'ADULTE.....	106
1. Femmes, sexe et genre.....	107
2. Le genre du savoir.....	109
3. La fabrique des femmes en formation d'adultes.....	110
II EXPLIQUER ET COMPRENDRE LA RÉUSSITE DES ALPHA.....	112
1. Trouble dans les variables.....	112
2. Des entretiens biographiques nécessaires.....	122
3. L'induction comme principe.....	124
III PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	129
1 Les femmes en formation d'adultes : un point aveugle ?.....	129
2. Un besoin objectif.....	130

3. Une problématique « féministe » nécessaire.....	131
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	137
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	138
DEUXIÈME PARTIE : LES FEMMES DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP.....	139
CHAPITRE PREMIER : LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP, SPÉCIFICITÉS.....	140
I LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP, UN CONTEXTE FAVORABLE... 140	
1. De l'après-guerre aux années 1960.....	140
2. Former des adultes et des formateur·rice·s.....	145
3. La Gauche au pouvoir.....	147
4. Un public spécifique ?.....	151
II LE CUEEP : UNE POSTURE SPÉCIFIQUE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION D'ADULTES.....	156
1. Le CUEEP : un objet social innovant, opérateur de formation d'adultes dans l'Université des sciences de Lille.....	156
2. Un fondateur de conviction.....	158
3. Un fonctionnement unique.....	161
III LES FEMMES EN L3 SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU CUEEP DE 2000 À 2012.....	164
1. Une majorité invisible et silencieuse.....	164
2. Des situations diverses.....	167
3. Une élite féminine ?.....	172
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	173
CHAPITRE DEUXIÈME : LES ALPHA, DES FEMMES COMME LES AUTRES.....	175
I LES ANNÉES 2000-2012, UNE PÉRIODE FAVORABLE AUX FEMMES EN FORMATION D'ADULTES ?.....	175
1. Particularités de l'emploi « féminin ».....	175
2. Particularités du chômage « féminin ».....	185
3. Particularités de la formation des femmes adultes.....	190
II PORTRAIT SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ALPHA.....	197
1. Nées pour l'enseignement supérieur ?.....	197
2. Nées pour travailler ?.....	203
3. Les Alpha, des travailleuses comme les autres.....	209
III LES PARCOURS DE FORMATION ALPHA.....	211
1. Ce que nous savons des parents des Alpha.....	212
2. Une formation initiale genrée.....	214
3. Une absence de formation continue des Alpha avant la L3SE ?.....	217
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	218
CHAPITRE TROISIÈME : CONSTRUCTION DU GROUPE OMEGA ET MÉTHODES D'ANALYSE.....	220
I LA CONSTRUCTION DU GROUPE DE FEMMES OMEGA.....	220
1. Élaboration des critères.....	220
2. L'entrée en matière réfléchie.....	222
3. Contractualisation et posture : complexité des mondes coyotes.....	228
II COCONSTRUCTION MULTIPLE DE ET SUR L'EXPÉRIENCE.....	231
1. Le premier enregistrement, une vie en une heure ?.....	231
2. Une expérience de la coconstruction.....	234
3. Le matériau final.....	235

III LES OMEGA	237
1 Tableau descriptif.....	237
2. Les Omega : position sociale.....	240
3. Apparition de la formation continue.....	244
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	247
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	249
TROISIÈME PARTIE : LE DISCOURS DES OMEGA, ANALYSE MIXTE.....	251
CHAPITRE PREMIER : LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AUX SAVOIRS ET AU GENRE, APPORTS DE LA LEXICOMÉTRIE.....	252
I TRAITER LES ENTRETIENS AVEC UN LOGICIEL.....	252
1. l'analyse de discours, ancrages théoriques.....	252
2. Les fonctions utilisées de Txm.....	255
3. Les fonctions de Txm utilisées.....	257
II APPORTS DE LA LEXICOMÉTRIE SUR LA COMPRÉHENSION DU MILIEU FAMILIAL D'ORIGINE.....	259
1. Un catholicisme social.....	259
2. Le droit d'ânesse.....	263
3. Les mères des Omega dans le système de domination masculine.....	266
III CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR.....	272
1. Se construire contre.....	272
2. Se construire en accord avec ses origines.....	276
3. Le sens des activités extrascolaires.....	278
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	280
CHAPITRE DEUXIÈME : PARCOURS DE FORMATION ET DE GENRE DES OMEGA	281
I L'ORIENTATION SCOLAIRE.....	281
1. L'orientation, analyse intersectionnelle.....	281
2. De l'importance du travail des femmes dans les choix d'orientation.....	286
3. Le conjoint comme facteur d'orientation.	289
II LES CARRIÈRES PROFESSIONNELLES DES OMEGA.....	292
1. La misogynie quotidienne au travail.	292
2. Des carrières ?.....	296
3 Une stabilité de revenus, pas d'objectif.....	299
III LA FAMILLE DE L'ADULTE OMEGA.....	302
1. Le conjoint, la domesticité et la domination masculine.....	303
2. Les enfants : un capital humain investi par les Omega.....	307
3. Entre incompréhension et laisser faire, une réparation ?.....	310
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	313
CHAPITRE TROISIÈME : ORIENTATION ET STRATÉGIES EN L3SE.....	315
I LE LIEN FORMATION-CHÔMAGE.....	315
1. L'AFR et la formation au secours du chômage.....	317
2. L'activation des chômeurs.....	320
3. Formatrice, un métier porteur ?.....	326
II LE HARCÈLEMENT AU TRAVAIL.....	329
1. Une méthodologie ad hoc.....	330
2. Une définition difficile.....	332
3. Une approche psychologique ou sociologique.....	334
III STRATÉGIES DE RÉUSSITE EN COURS DE L3SE.....	344
1 Praxis vs épistémè : l'épreuve.....	345

2. Trouver du temps pour travailler.....	348
3. Le groupe de pair·e·s.....	351
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	354
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	356
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	359
BIBLIOGRAPHIE.....	370
ANNEXES.....	403
ANNEXE N°1 : DOSSIER D'INSCRIPTION AU CUEEP.....	404
ANNEXE N°2 : DESCRIPTION DES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES.....	408
ANNEXE N°3 : NOMENCLATURE INSEE DES SPÉCIALITÉS DE FORMATION.....	409
ANNEXE N°4: TABLEAU DE CONCORDANCE ENTRE LES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES ET LA FONCTION ACTUELLE, n=194.....	410
ANNEXE N°5 : VOCABULAIRE D'ÉTATS DES SÉQUENCES.....	411
ANNEXE N°6 : PORTRAITS DE FEMMES OMEGA.....	412
ANNEXE N°7 : DEUX PORTRAITS LONGS DE FEMMES OMEGA.....	427
ANNEXE N°8 : ENTRETIENS AVEC SUZANNE.....	436
INDEX DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....	518
INDEX DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	521

BIBLIOGRAPHIE

Accord national interprofessionnel du 10 Février 1969 sur la sécurité de l'emploi, modifié par les avenants du 21 Novembre 1974, du 20 Octobre 1986, du 12 Avril 1988, du 22 Juin 1989, du 22 Décembre 1993 et du 9 Décembre 1994.

Agulhon, Catherine. « De l'éducation des adultes à la formation professionnelle continue ». *Savoirs* 15, n° 3 (2007) : 65.

Albert, Nicole G, et Tanella Boni. « Nouvelles perspectives dans les Gender Studies ». *Diogenè* 225 (2009).

Albouy, Valérie, et Chloé Tavan. « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur ». *économie et statistique*, n° 410 (2007).

Algan, Yann, Pierre Cahuc, Bruno Deceuse, François Fontaine, et Solenne Tanguy. « L'indemnisation du chômage : au-delà d'une conception « désincitative ». *Revue d'économie politique* 116, n° 3 (2006) : 297.

« Allocation d'aide au retour à l'emploi formation (ARE-F) | service-public.fr ». <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F291>.

« Allocation d'aide au retour à l'emploi formation (ARE-F) Unedic.fr ». <https://www.unedic.org/indemnisation/fiches-thematiques/allocation-daide-au-retour-lemploi-formation-are-f>.

Amossé, Thomas. « Les statistiques dans les études de genre ». In *Je travaille donc je suis. Perspectives féministes*, par (Dir.) Margaret Maruani, 31-40. La Découverte, 2018.

———. « Professions au féminin: Représentation statistique, construction sociale ». *Travail, genre et sociétés* 11, n° 1 (2004) : 31.

Amossé, Thomas, et Gaël De Peretti. « Hommes et femmes en ménage statistique : une valse à trois temps ». *Travail, genre et sociétés* n° 26, n° 2 (2011) : 23.

Angeloff, Tania, et Jacqueline Laufer. « Genre et organisations ». *Travail, genre et sociétés* N° 17, n° 1 (2007) : 21.

« Après une naissance, un homme sur neuf réduit ou cesse temporairement son activité contre une femme sur deux - Insee Première - 1454 ». <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281361#titre-bloc-10>.

Arborio, Anne-Marie. « Les cheminements longs en sociologie. Intervention à la table ronde du 4 juin 2009. » *Reliefs, XVIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, n° 29 (2009) : 11-23.

« ASA-USTL ». http://asa3.univ-Lille 1.fr/spip/ASA_histoire/Histoire_de_la_FAC_Parreau.htm.

Ast, Dorothée. « Les portraits statistiques des métiers; 1983-2011 ». synthèses stat'. DARES, décembre 2012.

Aubin, Claire, Hélène Gisserot. éd. *Les femmes en France : 1985-1995 : rapport établi par la France en vue de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes*. Collection des rapports officiels. Paris: La documentation française, 1994.

Auslander, Leora. « Objets et fabrication du genre ». *Clio*, 2014, 7-135.

Barbier, Jean-Marie. « Formation des adultes ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 52-55. Paris : Nathan, 2001.

Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2016.

Battagliola, Françoise. *Histoire du travail des femmes*. 3e édition. Collection Repères. La Découverte, 2008.

Baudelot, Christian, et Roger Establet. *Allez les filles!* Seuil., 1992.

Baudrit, Alain. « Apprentissage collaboratif: des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ». *Carrefours de l'éducation* 1, n° 27 (2009) : 103-16.

Bavay, Francine, et Sophie Bérourd. « "Refondation sociale": quelle alternative? » *Mouvements : sociétés, politique, culture*, 2001.

- Beaud, Olivier. « Les archives saisies par le droit ». *Genèses* 1, n° 1 (1990) : 131-43.
- Beaud, Stéphane, Michel Pialoux, François Bon, Anna Gavalda, Régis Jauffret, Jean-Charles Masséra, Yves Pagès, et al. *L'entreprise*. Paris, France : La Découverte, 2009.
- Becker, Howard Saul. « Biographie et mosaïque scientifique ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 62, n° 1 (1986) : 105-10.
 ———. *Écrire les sciences sociales*. Paris : Économica, 2004.
- Becker, Howard, Saul. *Les ficelles du métier*. La Découverte, 2002.
- Beillerot, Jacky. « Le rapport au savoir ». In *Formes et formation du rapport au savoir*, par Nicole Mosconi et alii, 39-57. L' Harmattan, 2000.
 ———. « Le savoir, une notion nécessaire ». In *Formes et formation du rapport au savoir*, par Nicole et alii, 16-27. L' Harmattan, 2000.
- Beiraud, Henri. « Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au XIX^e siècle ». *Éducation Permanente*, Regards historiques sur la formation d'adultes, 62-63 (1982) : 29-51.
- Belhaste, Bruno. « L'éducation technique de l' Encyclopédie à St Simon ». *Éducation Permanente*, n° 98 (1989): 37-52.
- Béraud, Céline. « Quand les questions de genre travaillent le catholicisme ». *Études* 414, n° 2 (2011) : 211-21.
- Berton, Fabienne. « Chapitre 2. Le système français de formation professionnelle continue, le paradoxe de l'initiative individuelle ». In *La formation professionnelle continue*, par Jean-Luc Guyot, Christine Mainguet, et Béatrice Van Haeperen, 65. De Boeck Supérieur, 2005.
- Blanc, Olivier. « Cercles politiques et “salons” au début de la Révolution (1789-1793) ». *Annales Historiques de la Révolution française*, juin 2006, 63-92.
- Blanchard Serge. « l'orientation scolaire et professionnelle des femmes : l'éclairage des sciences cognitives ». *Transformations*, n° 3 (2010) : 161-79.

Blanchet, Alain. « Interviewer ». In *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, par Alain Blanchet, 81-126, 4e éd. Paris: Dunod, 2013.

———, éd. *L'Entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris: Dunod, 1985.

Bodé, Gérard, et Philippe Savoie. « L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessité et limites ». In *L'offre locale d'enseignement les formations techniques et intermédiaires XIX^e-XX^e siècles*, INRP., 5-15, 1995.

Boiraud, Henri. « Les instituteurs et l'évolution de la formation des adultes au XIX^e siècle ». *Éducation Permanente, Regards sur l'histoire de la formation d'adultes*, n^o 62-63 (mars 1982) : 29-52.

Bosse, Nathalie, et Christine Guégnard. « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées ». *Travail, genre et sociétés* N^o 18, n^o 2 (2007) : 27.

Bourdieu, Pierre. « Comprendre ». In *La misère du monde*. Seuil, 1993.

———. *La distinction: critique sociale du jugement*. Le Sens commun. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

———. *La domination masculine*. Points Essais. Points, 1998.

———. « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 62, n^o 1 (1986): 69-72.

———. « Nouvelles réflexions sur la domination masculine ». *Cahiers du Genre* 33, n^o 2 (2002): 225.

Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. de Minuit, 1970.

Bourgeois, Étienne. *Apprentissage et formation des adultes*. Éducation et formation. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

Boutinet, Jean-Pierre. « adulte ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, édité par Philippe Champy et Claude Durand-Prinborgne, 2. ed., 45-49. Collection « réf. » Paris: Nathan, 2000.

Breton, Éleanor, et Gwenaëlle Perrier. *Injonctions modernisatrices*, 2018.

Briand, Jean-Pierre. « Les inégalités régionales de la scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France. fin XIX^e-milieu XX^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, n° 66 (mai 1995) : 159-200.

Briand, Jean-Pierre, et Jean-Michel Chapoulié. *Les collèges du peuple, l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*. Presses Universitaires de Rennes, 1992.

Brucy, Guy. « Éditorial. Nouvelles perspectives dans l'histoire de la formation professionnelle initiale et continue ». *Le Mouvement Social* 232, n° 3 (2010) : 3-7.

———. « Plaidoyer pour une socio-histoire de la formation ». In *Pour une histoire de la formation*, par Françoise Laot et Emmanuel(de) Lescure, 123-34, 2008.

———. « Universités Populaires et éducation ouvrière ». In *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e à l'après seconde guerre mondiale*, par Françoise Laot et Emmanuel (de) Lescure, 65-80, 2009.

Brucy, Guy, Lucie Tanguy, Pascal Caillaud, et Emmanuel Quenson. *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)*. La Découverte. La recherche, 2007.

Brucy, Guy, et Vincent Troger. « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire? » *Revue française de pédagogie*, Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise, 131, n° 1 (avril 2000): 9-21.

Buscatto, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : A. Colin, 2014.

Buscatto, Marie, et Catherine Marry. « “Le plafond de verre dans tous ses éclats”. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle : Introduction ». *Sociologie du travail* 51, n° 2 (19 mai 2009) : 170-82.

Cabanel, Patrick, et André Encrevé. « De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité ». *Histoire de l'éducation* 110 (2006).

Cahiers de la quinzaine. *Les Universités Populaires, 1900 -1901, Paris et sa banlieue*. Vol. 10e cahier de la troisième série. Les cahiers de quinzaine, 1902.

Carré, Philippe. « L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive ». In *Formes et formation du rapport au savoir*, par Nicole Mosconi et Alii, 203-4. L' Harmattan, 2000.

Cayouette-Remblière, Joanie. « Le marquage scolaire : une analyse ethnographique des trajectoires des enfants des classes populaires à l'école ». EHESS, 2013.

Céfaï, Daniel. « Codifier l'engagement ethnographique ». Site du Collège de France. *La vie des idées* (blog), 2009. <https://laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>.

Céfaï, Daniel, et Valérie Amiraux. « Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1 ». *Cultures & conflits*, n° 47 (1 septembre 2002).

Centre national de la recherche scientifique, Université libre de Bruxelles. Département d'économie appliquée, et Institut national de statistique et d'économie appliquée, éd. *Marché du travail et genre : Maghreb-Europe*. Bruxelles, Belgique : Ed. du Dulbea, 2004.

Céreq. « Hommes et femmes salariés face à la formation continue, des inégalités qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales ». *Bref* 179 (2001).

Cervel. « Formations qualifiantes des formateurs intervenants en formation d'adultes ». Rapport au ministre de l'Éducation Nationale. Ministère de l'Éducation Nationale, octobre 1982.

Chabot, Jocelyne. « La formation professionnelle et militante : l'exemple des organisations féminines chrétiennes en France durant la première moitié du XXe siècle ». In *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e à l'après seconde guerre mondiale*, par Guy Bruzy, Françoise Laot, et Emmanuel de Lescure, 80-94. L' Harmattan, 2009.

Chaix, Marie Laure. « Analyse d'entretiens biographiques et place de la dimension subjective en sociologie ». Genève, 2010.

Champy, Philippe, et Christiane Étévé, éd. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2. ed. Collection « réf. » Paris : Nathan, 2000.

Chapoulie, Jean-Michel. « École publique et emploi en France. Perspective historique ». *Diversité Ville École Intégration*, n° 146 automne 2006 (2006).

———. *Enquête sur la connaissance du monde social*. Presses Universitaires de Rennes, 2017.

———. « l'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot à la IIIe république. » *Revue d'histoire moderne et contemporaine* Tome XXXVI (1989) : 414-35.

Charles, Nicolas. « Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède ». Bordeaux 2, 2013.

Charlier, Jean Émile. « Faire du processus de Bologne un objet d'analyse ». *Éducation et sociétés* 24, n° 2 (2009) : 109.

Charlot, Bernard. « Les mutations du discours éducatif ». *Éducation Permanente*, n° 98 (1989): 133-49.

———. « Les sciences de l'éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement. » Rapport d'étape à la Direction de l'Enseignement Supérieur. CORESE, 1993.

Charlot, Bernard, et Madeleine Figeat. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Collection Voies de l'histoire. Paris : Minerve : Alternative Diffusion, 1985.

Chauvel, Louis. « Définir les classes moyennes ». In *Les classes moyennes à la dérive*, 17-30. Le Seuil, 2006.

———. « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres ». *Revue de l'OFCE* 66, n° 1 (1998) : 5-36.

« Circulaire DGEFP n° 2008/18 du 5 novembre 2008 relative à la mise en œuvre du projet personnalisé d'accès à l'emploi et à l'offre raisonnable d'emploi », 5 novembre 2008. https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=E033AE53BA51DD439AE116A595EFE620.tplgfr28s_3?cidTexte=LEGITEXT000006072050&idSectionTA=LEGISCTA000019071189&dateTexte=20200217&categorieLien=cid#LEGISCTA000019071189.

Code du travail - Article L1237-12, L1237-12 Code du travail § (2008).

Colin, Titmus. « Le rôle de l'État dans le développement de l'éducation des adultes en France et en Grande Bretagne au XIX^e siècle. » *Éducation Permanente, regards historiques sur la formation d'adultes*, n° 62-63 (mars 1982): 15-29.

Comité du travail féminin. « Formation professionnelle : rapport de la commission », mai 1972.

———. « Rapport sur la formation professionnelle continue des femmes ». Ministère du travail, décembre 1975.

Commission nationale consultative des Droits de l'Homme. « Avis portant sur le “harcèlement moral” dans les relations de travail », 29 juin 2000. En ligne : https://www.cncdh.fr/sites/default/files/00.06.29_avis_harcelement_moral.pdf.

Condorcet, Nicolas (de). « Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792 ». Assemblée Nationale, 20 avril 1792.

Conférence mondiale sur les femmes. *Les Françaises en marche pour le XXI^e siècle: rapport des groupes de travail pour la préparation de la 4e Conférence mondiale sur les femmes*. Paris: Mission de coordination de la 4e Conférence mondiale sur les femmes, 1995.

Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale. « Accès à l'emploi et protection sociale », 2000.

Conseil supérieur de l'égalité professionnelle. « Accès des femmes salariées à la formation continue », 1996.

Courgeau, Daniel, et Éva Lelièvre. « Nouvelles perspectives de l'analyse biographique ». *Cahiers québécois de démographie* 22, n° 1 (25 mars 2004) : 23-43.

Cresson, Édith. « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive ». Livre blanc. Commission européenne, 1995.

Cros, Françoise. « Projet ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 836-8440. Paris: Nathan, 2001.

Daigneault, Pierre-Marc, et François Pétry. *L'analyse textuelle des idées, du discours et des pratiques politiques*. Université Laval, 2017.

Danvers, Francis. « adulte ». In *Dictionnaire de sciences humaines*, 1 : S'orienter dans la vie : une valeur suprême?27-28. Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

———. « genre masculin et genre féminin ». In *Dictionnaire de sciences humaines*, 1:265-66. Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

DARÈS. « Les familles professionnelles. Portraits statistiques ». DARÈS, 2011.

Debout, Michel, et Frankreich, éd. *Le harcèlement moral au travail: mandature 1999 - 2004, séance des 10 et 11 avril 2001 ; avis du Conseil Économique et Social présenté au nom de la Section du Travail*. Journal officiel de la République Française Avis et rapports du Conseil Économique et Social, 2001,7. Paris : Dir. des Journaux officiels, 2001.

Debout-Oleszkiewicz Simone. « Utopie et contre utopie, les femmes dans l'œuvre de Fourier ». In *Nouvelle encyclopédie politique et historique des femmes*, par Christine (dir.) Fauré, 397-424. Les belles lettres, 2010.

Dejours, Christophe, et Isabelle Gernet. *Psychopathologie du travail*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2012.

Delory-Momberger, Christine. « Biographie, socialisation, formation: Comment les individus deviennent-ils des individus ? » *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 33/4 (15 décembre 2004) : 551-70.

Delory-Momberger, Christine. « Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 36/1 (15 mars 2007): 9-17.

Delory-Momberger, Christine. « Intervention introductive de Christine Delory-Momberger, « Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences humaines et sociales ? » », 21 novembre 2009.

Delphy, Christine. « genre et classe en Europe ». In *L'ennemi principal*, Vol. 2. Syllepses, 2009.
 ———. « Penser le genre ». In *L'ennemi principal*, 2:241-58. Syllepses, 2009.
 ———. « Féminisme et marxisme ». In *Femmes, genre et société*, par Margaret Maruani, 32-37. La Découverte, 2005.

Demazière, Didier. « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens ». *Langage et société* 123, n° 1 (2008): 15.

Demazière Didier. « Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. la temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques ». Caen, 2003.

Demazière, Didier, et Claude Dubar. *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. 3. tirage. Québec : Presses de l'Univ. Laval, 2009.

Demunter, Paul. *Comprendre la société*. Bruxelles : Contradictions, Paris : l' Harmattan, 2002.

Demunter, Paul. « les sciences de l'éducation », 1994. document à usage interne, transmis par Véronique Leclercq.

Demunter, Paul, et Jean-Claude Van Cauwenberghe. *Vingt ans d'éducation des adultes: la FUNOC*. Paris; Bruxelles: l'Harmattan ; Contradictions, 1997.

Denantes, Jacques. *Les universités françaises et la formation continue, 1968-2002*. Histoire et mémoire de la formation. Paris : l'Harmattan, 2006.

Denave, Sophie. *Reconstruire sa vie professionnelle : sociologie des bifurcations biographiques* . PUF, 2014.

DEPP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. « La validation d'acquis dans l'enseignement supérieur en 2008 », mai 2009.

Dermenjian, Geneviève. *La place des femmes dans l'histoire : une histoire mixte*. Édité par Mnémosyne (Association). Paris : Belin : Mnémosyne, Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre, 2010.

Desmars, Bernard. *Militants de l'utopie? Les fouriéristes de la seconde moitié du XIX^e siècle*. Dijon : Presses du réel, 2010.

Desrosières, Alain, et Laurent Thévenot. *Les catégories socioprofessionnelles*. 5.éd. Collection Repères 62. Paris : La Découverte, 1988.

Devieille, Élise. « Representations of gender and sexualities in sex education methods developed in France and in Sweden ». Thèse, Université de Caen, 2013. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00974344>.

Dinet, Dominique. « L'éducation des filles de la fin du 18^e siècle jusqu'en 1918 ». *Revue des sciences religieuses*, n° 85/4 (1 octobre 2011) : 457-90.

Direction de la formation continue et alternance de l'Université de Lille. « Nos racines historiques. Points de repères », octobre 2019.

Divert, Nicolas. « De la promotion à la relégation. Le déclin des CAP de couture ». *Revue française de pédagogie* juillet-août-septembre 2012 (2012) : 53-62.

Dubar, Claude. « 20 ans de formation continue en France, de l'utopie de la "2e chance" aux réalités contrastées », n° 98 (1989) : 163-71.

———. *La formation professionnelle continue*. Nouvelle édition. Repères. La Découverte, 1990.

———. « La formation tout au long de la vie : vieille idée ou idée neuve? » *Les cahiers du CUEEP, Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, mai 2003.

———. « L'évolution des dispositifs français en matière de formation postscolaire. Hypothèse des trois matrices de la formation ». Présenté à La FLTV, nouvelles questions, nouvelles perspectives, colloque de Rennes Métropole, Rennes Métropole, 6 mars 2006.

Dubus, Alain. « Une méthode d'analyse des séquences. » *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 65 (2008).

Duby, Georges, et Michelle Perrot, éd. *Femmes et histoire : colloque, La Sorbonne, 13-14 novembre 1992*. Paris : Plon, 1993.

———. *Histoire des femmes en Occident*. Plon. Vol. 4 et 5, 1992.

Dufour-Maître, Myriam. « L'éloquence féminine dans la première moitié du XVII^e siècle : des codes éducatifs aux modèles littéraires ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*, par Bernard et alii Bodinier, 97-109. Presses universitaires de Rennes, 2009.

Dumazedier, Joffre. « Éducation permanente, 20 ans après ». *Éducation Permanente*, n° 98 (1989).

Duribeau-Hallosserie, Virginie. « Le travail invisible? Main d'œuvre féminine et industrialisation à Comines (France) au milieu du XIX^e siècle ». *Revue du Nord*, N°347, 2002, 593-614.

Duru-Bellat, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quel rôles sociaux?* L' Harmattan, 1990.

———. « Les études universitaires des Sciences de l'Éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics ». IREDU-CNRS, 1992.

———. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. La république des idées. Le Seuil, 2006.

———. « Présupposés et tensions dans la mesure des inégalités sociales scolaires ». In *Inégalités et justice sociale*, par Henri Dubet, 142-50. La Découverte, 2014.

Enjoy d', Paul. « Le droit d'aînesse en France et en Chine ». *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris 7*, n° 1 (1896) : 295-303.

Essafi-Afsa, Cédric, et Sophie Buffeteau. « L'activité féminine en France : quelles évolutions récentes, quelles tendances pour l'avenir ? » *économie et statistique*, n° 398-399 (2006).

Fassa, Farinaz. « Edmée Ollagnier et Claudie Solar : Parcours de femmes à l'université. Perspectives internationales. » *Nouvelles Questions Féministes* 26, n° 3 (2007) : 146.

Fauré, Christine. « L'exclusion des femmes du droit de vote pendant la Révolution française et ses conséquences durables ». *Autrement Combats de femmes, 1789-1799*, Mémoires, 96 (2003).

Fausto-Sterling, Anne. *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Traduit par Christelle Bonis et Françoise Bouillot. Paris : La Découverte, 2012.

Ferracci, Marc. « 12. Inégalités d'accès et inefficacité : à quand une réforme de la formation professionnelle ? » *Regards croisés sur l'économie* 13, n° 1 (2013) : 232.

Feutrie, Michel. « Histoire du CUEEP. » Non daté. Document non publié.

Fleuret, Aurore. « L'orientation des chômeurs vers la formation de 2002 à 2004 ». Premières synthèses. DARES, juillet 2006.

Fougeyrollas-Schwebel, Dominique. « Le féminisme des années 1970 ». In *Nouvelle encyclopédie politique et historique des femmes*, 906-57. Paris : Les Belles Lettres, 2010.

Fougeyrollas-Schwebel, Dominique, Helena Sumiko Hirata, et Danièle Sénotier. *La violence, les mots, le corps*. Paris : L'Harmattan, 2003.

Fougeyrolles-Schwebel, Dominique. « Genre, catégorie sociale et rapports de domination ». In *Le genre comme catégorie d'analyse*, 23-31. L' Harmattan, 2003.

Fouquet, Annie. « La statistique saisie par le genre ». In *Le travail du genre : les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, par Jacqueline Laufer, 280-98. La Découverte, 2003.

———. « L'invention de l'inactivité ». *Travail, genre et sociétés* N° 11, n° 1 (2004): 47.

Fournier, Christine, et François Sigot. « concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes ». *Bref*, Bref du Céreq, n° 262 (mars 2009).

Fournier, Christine. « La FTLV et l'égalité des chances entre les femmes et les hommes ». Rennes Métropole : Céreq, 2006.

Fox, William. *Statistiques sociales*. Université. De Boeck, 1999.

Frader, Laura. « Femmes, genre et mouvement ouvrier en France aux XIX^e et XX^e siècles : bilan et perspectives de recherche ». *Clio*, n° 3 (1 avril 1996).

Fretel, Anne, Béatrice Touchelay, et Marc Zune. « Éditorial. Contrôler les chômeurs : une histoire qui se répète (forte de ses croyances et à l'abri des réalités) ». *Revue Française de Socio-Économie* 20, n° 1 (2018) : 9.

Frégné, Cédric, et Emmanuel Lescure (de). « Sociologie et formation en France ». *Savoirs* 15, n° 3 (2007) : 9.

Fritsch, Philippe. *L'éducation des adultes*. Mouton. Cahiers du centre de sociologie européenne, 1971.

———. « Les sciences humaines et sociales dans l'import-export de l'éducation permanente », n° 41-42 (2011) : 15-34.

Furet, François, et Jacques Ozouf, éd. *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Le Sens commun. Paris : Éditions de Minuit, 1977.

Garnier, Bénédicte, et France Guérin-Pace. *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. Paris: CEPED, 2010.

Gasparo, Claudia de. « Harcèlement moral et sexuel : une approche sociologique ». *Cahiers du Genre* 35, n° 2 (2003) : 165.

Gauthier, Benoît, éd. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 5th ed. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009.

Genard, Jean-Louis, et Marta Roca i Escoda. « La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique ». *Éthique publique*, n° vol. 12, n° 1 (28 décembre 2010) : 139-63.

Centre national de la recherche scientifique. *Travail, genre et affectivité : Journée du 8 juin 2001*. Édité par Jacqueline Laufer et Catherine Marry. Journée des études « Travail ». Paris, France : Centre National de la Recherche Scientifique, 2001.

Gilligan, Carol. « Le care, éthique féminine ou éthique féministe ? » *Multitudes* 37-38, n° 2 (2009) : 76.

Giraud, Véronique, Irène Jami, et Yves Sintomer. « Fonder en théorie qu'il n'y a pas de hiérarchisation des luttes. Entretien avec Christine Delphy. » *Mouvements, Pensées critiques*, Poche/Sciences humaines et sociales, 2009, 131-52.

Glaude, Michel, et François Singly (de). « L'organisation domestique : pouvoir et négociation ». *Économie et statistique* 187, n° 1 (1986) : 3-30.

Godineau, Dominique. *Les femmes dans la France moderne*. Collection U histoire. Armand Colin, 2015.

Goffman, Erving. *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute, Éd.2002.

Goffman, Erving *La présentation de soi*. La mise en scène de la vie quotidienne. Paris : Ed. de Minuit, 1996.

Gollac, Sibylle. « Les ambiguïtés de l'aïnesse masculine : Transferts patrimoniaux et transmission du statut social de génération en génération ». *Revue française de sociologie* 54, n° 4 (2013) : 709.

Gonnin-Bolo, Annette. « Entretien avec Gérard Malglaive ». *Recherche & Formation* 11, n° 1 (1992) : 129-38.

Grawitz, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. 11e éd. Précis. Droit public, science politique. Paris : Dalloz, 2001.

Grésy, Brigitte, et Marie Becker. « Le sexisme dans le monde du travail ». Conseil Supérieur à l'égalité Professionnelle entre les femmes et les hommes, 6 mars 2015.

Grevet, René. « Les enseignements supérieurs secondaires et intermédiaires ». In *L'avènement de l'École contemporaine en France (1785-1835), laïcisation et professionnalisation de la culture scolaire*, 269-304. Presses Universitaires du Septentrion, 2001.

Groupe d'Analyse Auto Biographique (GRAB). *Biographies d'enquêtés*. INED, 2009.

Guilbert, Madeleine. *Les fonctions des femmes dans l'industrie*. Mouton & Co, 1966.

Guyot, Jean-Luc, Christine Mainguet, et Béatrice van Haeperen. *La formation professionnelle continue : enjeux sociétaux*. Bruxelles : De Boeck, 2005.

Haase-Dubosc, Danielle. « Intellectuelles, femmes d'esprit et femmes savantes au XVII^e siècle ». *Clio, femmes genre et histoire* 13 (2001) : 43-67.

Habert, Mireille. « La relation au savoir d'une femme du XVII^e siècle ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*, 85-96. Presses universitaires de Rennes, 2009.

Haicault, Monique. « La gestion ordinaire de la vie en deux ». *Sociologie du travail* 26, n^o 3 (1984) : 268-77.

Hamelin, David. « Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle ». *Le Mouvement Social* 235, n^o 2 (2011): 23.

Hanley, Sarah. « La loi salique ». In *Nouvelle encyclopédie politique et historique des femmes*, 27-47. Paris: Les Belles Lettres, 2010.

Haraway, Donna Jeanne, Laurence Allard, Delphine Gardey, et Nathalie Mangan. *Manifeste cyborg et autres essais: sciences, fictions, féminismes*. Essais. Paris : Exils, 2007.

Helvétius, Anne-Marie. « Le sexe des anges ». In *La différence des sexes, le genre en histoire*, par Michèle Riot-Sarcey (dir.), 102-30. Larousse, 2010.

Héritier, Françoise. *Masculin Féminin*. 2, 1997.

———. *Masculin/féminin 2/dissoudre la hiérarchie*. S.l.: Odile Jacob, 2012.

Héritier, Françoise, Michelle Perrot, Sylviane Agacinski, et Nicole Bacharan. *Ma plus belle histoire des femmes*. Poche, 2013.

Higélé, Jean-Pascal. « Quel régime de ressources pour les chômeurs. Une histoire de l'indemnisation du chômage », 2009. En ligne sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01706799/document>.

Hirata, Helena Sumiko, Maria Rosa Lombardi, et Margaret Maruani. *Travail et genre : regards croisés*. Édité par Centre national de la recherche scientifique. Paris, France : Ed. la Découverte, 2008.

Histoire et mémoire de la formation permanente dans la région Nord-Pas-de-Calais. Vol. 3. 4 vol., 2006 (DVD).

Histoire et mémoire de la formation permanente dans la région Nord-Pas-de-Calais. Vol. 2. 4 vol., 2006 (DVD).

Hoste-Verspiren, Marie-Renée. « Les acquis professionnels en licence sciences de l'éducation ». Les cahiers du CUEEP, décembre 1985.

Huet, Maryse. « L'accès des femmes à la formation des adultes en France ». In *Égalité de sexes en éducation et formation*, par Nicole (Dir) Mosconi, 233-45. Presses Univ. de France, 1998.

———. « Les catégories statistiques utilisées pour classer les épouses et enfants d'agriculteurs, des principes à l'usage effectif ». *Les catégories socio-professionnelles et leur repérage dans les enquêtes*, Archives INSEE, n° 38 (1981) : 41-81.

INSEE. « Dossier Nord-Pas-De-Calais. L'égalité professionnelle où en est-on ? », n° 5 (2015).

———. Le halo autour du chômage, Dossier § (2016). En ligne sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2122738?sommaire=2122750>.

———. « Le taux d'emploi des hommes et des femmes - Insee Première - 1462 ». En ligne sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281064>, 2013.

———, TEF, 2010.

———, « La formation des adultes – L'accès des adultes à la formation en 2012 ». En ligne sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281375?sommaire=2015253>.

Jeanneney, Jean Noël, éd. *Les femmes dans l'histoire*. Étude(s). Nantes: Pleins feux, 2005.

Jobert, Guy. « 20 ans d'éducation permanente ». *Éducation Permanente, regards historiques sur la formation d'adultes*, n° 98 (1989).

———. « Entretien avec B.Schwartz : une nouvelle chance pour l'éducation permanente ». *Éducation permanente*, n° 98 (1989) : 121-26.

Kapelli, Anne-Marie. « Scènes féministes ». In *l'histoire des femmes en occident, le XIX^e siècle*, Plon., 4:495-525, 1991.

Knibiehler, Yvonne. « les médecins des Lumières et la "nature féminine" ». *Combats de femmes 1789 1799, la Révolution exclut les femmes*, Mémoires, n° 96 (2003).

La vie et l'action du professeur et enseignant chercheur André Lebrun au service des hommes et des femmes du Nord-Pas-de-Calais. Journée hommage à André Lebrun. université de Lille 1, 2013. En ligne sur <https://webtv.univ-lille.fr/video/6278/la-vie-et-l%E2%80%99action-du-professeur-et-enseignant-chercheur-andre-lebrun-au-service-des-hommes-et-des-femmes-du-nord-pas-de-calais>.

Laboratoire IRHIS, Lille SHS. « Biographie des figures emblématiques de l'université. Guy Debeyre », en ligne sur https://irhis-recherche.univ-Lille3.fr/IRHiS_New/00-SiteUniversite/htdocs/debeyre-guy.html.

Labourie, Raymond. « De la moralisation à l'expression de soi ». *Éducation Permanente, Regards historiques sur la formation d'adultes*, 62-63 (1982) : 155-69.

Laé, Jean-François, et Bruno-Marcel Proth. *Intimités sous surveillance*. Paris: PUF, 2002.

Lahire, Bernard, et Josette Debroux. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Collection essais & recherches. Paris: Nathan, 2005.

« L'allocation de formation reclassement, un outil nouveau pour l'emploi ». *Le Monde.fr*, 15 novembre 1988. En ligne sur https://www.lemonde.fr/archives/article/1988/11/15/l-allocation-de-formation-reclassement-un-outil-nouveau-pour-l-emploi_4116723_1819218.html.

Laot, F. Françoise. *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. L'Harmattan., 2002.

———. « Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19e siècle ». *Savoirs* 9, n° 3 (2005) : 85-109.

———, « La formation des travailleuses (1950-1968) : une revendication du syndicalisme mondial ? Contribution à une histoire dénationalisée de la formation des adultes ». *Le Mouvement Social* 253, n° 4 (2015) : 65.

———. *Un film comme source pour l'histoire de la formation des adultes hommes... et femmes « Retour à l'école ? »*, Nancy, 1966. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2014.

———. « La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 ». *Le Mouvement Social* n° 232, n° 3 (16 septembre 2010): 29-45.

———. « Un modèle universitaire et régional de formation d'adultes dans les années 1960 : l'épisode oublié des AUREFA et leur échec face à la loi de 1971 ». *Éducation et sociétés*, n° 2 (2009) : 143-57.

Laot, Françoise, et Emmanuel Lescure (de). *Pour une histoire de la formation*. Édité par Groupe d'étude Histoire de la formation des adultes (France). Paris : l'Harmattan, 2008.

Laot, Françoise, et Paul Olry. *Éducation et formation des adultes: histoire et recherches*. Saint-Fons: Institut national de recherche pédagogique, 2004.

Laot, Françoise, et Rebecca Rogers, (dir.). *Les sciences de l'éducation: émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Collection « Histoire ». Rennes : PU Rennes, 2015.

Laufer, Jacqueline, Catherine Marry, Margaret Maruani, Philippe Alonzo, et Centre national de la recherche scientifique (France), éd. *Le travail du genre : les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Collection « Recherches » à La Découverte. Paris : La Découverte/MAGE, 2003.

Laurens, Sylvain, et Frédéric Neyrat. « Le chercheur saisi par le droit : l'enquête et les sciences sociales en procès? » In *Enquêter de quel droit? Menaces sur la l'enquête en sciences sociales*. Bellecombes en Bauges : Éditions du Croquant, 2010.

Lavitry, Lynda. « De l'aide au contrôle ? Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de la personnalisation ». *Travail et emploi*, n° 119 (30 septembre 2009) : 63-75.

———. « Le jugement d'employabilité : un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? » *Sociologies pratiques* 24, n° 1 (2012) : 53.

Lebrun, André. « La cité scientifique de Villeneuve d'Ascq ». In *Cent ans d'université lilloise*, par Robert Vandebussche, 201-18, Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion., 2000.

Lelièvre, Claude. *Histoire des institutions scolaires : (1789 - 1989)*. Repères pédagogiques. Paris : Nathan, 1997.

———. « L'école républicaine et les filles ». In *Une Histoire de l'éducation et de la formation*, par Vincent Troger (Coord.). Éditions Sciences Humaines, 2006.

———. « L'offre et la demande d'éducation populaire. Les cours d'adultes dans la Somme, 1860-1940 ». *Histoire de l'éducation* 37, n° 1 (1988) : 17-46.

Lelièvre, Éva. « Cheminements longs en démographie ». In *Les cheminements longs : données, méthodes et apports pour les analyses du marché du travail*, *Reliefs* n°29, 25-31. Marseille : Céreq, 2009.

Lelièvre, Françoise, et Claude Lelièvre. *Histoire de la scolarisation des filles*. Repères pédagogiques. Paris : Nathan, 1991.

Lembré, Stéphane. « L'école Pratte, une expérience d'enseignement commercial pour les filles (1919-1940) : La formation des sténodactylographes ». *Histoire de l'éducation*, n° 136 (31 décembre 2012) : 141-65.

Lemercier, Claire et Zalc, Claire. *Méthodes quantitatives pour l'historien*. Repères. Paris : L'Harmattan, 2008.

Lenoir, Hugues. « La VAE : une nouvelle donne pour l'Université ». *Connexions* 78 (2002) : 91-108.

Léon, Antoine. « Analyse de la demande de formation au XIX^e siècle ». *Éducation Permanente*, Regards historiques sur la formation d'adultes, 62-63 (1982) : 97-113.

———. « Permanences et changements dans la formation des adultes. » *Éducation permanente regards sur l'histoire de la formation des adultes*, n° 62-63 (mars 1982).

Lépinard, Éléonore. « Féminiser, égaliser, inclure ? » *Travail, genre et sociétés* N° 18, n° 2 (2007) : 143.

« Les Femmes en France dans une société d'inégalités : rapport au ministre des Droits de la femme ». Rapport au ministre des droits de la femme. Collection des rapports officiels. Paris : La Documentation française, 1982.

« Les métiers de rêve - Delphine Seyrig ». En ligne sur <https://www.franceculture.fr/emissions/la-nuit-revee-de/les-metiers-de-reve-delphine-seyrig>.

« Les universités populaires. 1900.1901 ». *Les cahiers de la quinzaine*, 10e cahier de la troisième série. (1901).

Lescure (de), Emmanuel. « De la “seconde chance” à la “sécurisation des parcours professionnels”. Les ambivalences du développement de la formation continue ». *Regards sociologiques*, n° 41-42 (2011) : 7-13.

———. « Apprendre à travailler à tout âge, pour qui et pour quoi ? » *Sociologies pratiques* N° 35, n° 2 (27 novembre 2017) : 1-7.

Levéne, Thérèse, et Alain Dubus. « Expériences, parcours, contextes résidentiels et rapports à la formation des adultes peu qualifiés. », 2010. Disponible sur <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00529887/fr/>>.

Liétard, Bernard. « La formation professionnelle continue en France entre les deux guerres mondiales ». *Éducation Permanente*, Regards historiques sur la formation des adultes, 62-63 (mars 1982) : 115-26.

Loi n°78-754 du 17 juillet 1978 modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du Travail relatives à la promotion individuelle, au congés de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle, 78-754 § (1978).

Louchet, Pierre. « Le CUEEP de Lille ». *Éducation permanente*, n° 10 (mai 1971).

Maillebouis, Madeleine. « L'alternance entre recherche et action : l'itinéraire de Gérard Malglaive ». *Perspectives documentaire en éducation, Itinéraires*, n° 61 (2004).

Marchand, Philippe. « Une nouvelle donne sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Les cours spéciaux des collèges dans l'académie de Douai ». *Histoire de l'éducation*, n° 131 (1 juillet 2011) : 5-26.

Marion-Vernaux, Isabelle, et Jean-Claude Sigot. « Quand la formation continue. repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés. » *Enquêtes. Céreq*, 2009.

Maruani, Margaret. Depuis toujours les femmes travaillent. *Alternatives économiques hors-série pratique n°051*, 1 septembre 2011.

———, éd. *Travail et genre dans le monde : l'état des savoirs*. Paris, France : La Découverte, impr. 2013, 2013.

Maruani, Margaret, et Monique Merron. *Un siècle de travail des femmes en France, 1901-2011*. La Découverte. Paris, 2012.

Mauger, Gérard, et Louis Pinto, éd. *Lire les sciences sociales. Vol. 2 : 1992 - 1994*. Paris : Belin, 1997.

Mayeur, Françoise. « Garçons et filles du XIX^e au XX^e siècle : une éducation différente ». *Enfance* 33, n° 4 (1980): 153-54.

———. *L'éducation des filles au XIX^e siècle*. Tempus, 1979.

———. « l'éducation des filles : le modèle laïque ». In *l'histoire des femmes en occident, le XIX^e siècle*, par Georges Duby et Michelle Perrot, 231-48, Plon., 1991.

———. *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la III^e république*. Presses de la fondation des sciences politiques, 1977.

Mébarki, Malik, et Philippe Roquet. « Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la FLTV ». *Les cahiers du CUEEP*, 52 (mai 2003).

Mercier, Lucien. « La femme et l'université populaire ». In *Les universités populaires. 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris : Les éditions ouvrières, 1986.

Mercklé, Pierre, et Sylvie Octobre. « Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents ». *Revue française de sociologie* 56, n° 3 (2015) : 561.

Merle, Vincent. « faut-il former les chômeurs? » *Éducation permanente*, n° 98 (1989) : 173-83.

Metz-Göckel, Sigrid. « Réforme universitaire et genre ». *Travail, genre et sociétés* 11, n° 1 (2004) : 175.

Mezeix, Marie Capucine. « La fabrique de l'enseignement technique : trois écoles professionnelles en France à la fin du XIX^e siècle. » Grenoble, 2014. NNT : 2014GRENH022. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01213948>.

Mialaret, Gaston. *Les sciences de l'éducation*. Presses Univ. de France, 1978, rééd 2012.

———. *Sciences de l'éducation. Aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris: Presses Univ. de France, 2006.

Michel, Dominique. « Le financement des cours d'adultes pendant la seconde moitié du XIX^e siècle », *Éducation Permanente*, 62-63 (1982) : 53-66.

Mills, Catherine. « Du PARE à la nouvelle convention UNEDIC de décembre 2002, à la réforme de l'ASS et au RMA ». *Économie et Politique*, décembre 2003.

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur : V.A.E. et VAP 85 - ESR : enseignementsup-recherche.gouv.fr ». Disponible sur <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21066/la-validation-des-acquis-dans-l-enseignement-superieur-v.a.e.-et-vap-85.html>

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Égalité entre les femmes et les hommes. Chiffres -clés de la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche ». Paris: MRES, février 2013.

Mlékuz, Gérard (Coord.). *Histoire et mémoire de la formation permanente des adultes en Nord-Pas-de - Calais, 1945-2000*. CUEEP, 2006.

Monlibert, Christian (de). « Le public de la formation d'adulte ». *In revue française de sociologie*, 1973.

Montesquieu, Charles de Secondat. *De l'esprit des lois. 1 et 2: [...]*. GF Flammarion 326. Paris: Flammarion, 1748, réédition 2005.

———. *Lettres persanes*. Paris: Larousse/VUEF, 1721, réédition 2002.

Montlibert, Christian (de). « Éducation des adultes et sociologie, Marcel Lesne et l'analyse des besoins en formation ». *Éducation permanente*, n° 98 (1989).

Morin-Rotureau, Évelyne (Dir.). *1789 - 1799, combats de femmes : les révolutionnaires excluent les citoyennes*. Collection Mémoires 96. Paris: Éd. Autrement, 2003.

Morvan, Yves. *La formation tout au long de la vie Nouvelles questions, nouvelles perspectives Colloque Rennes Métropole, 6 et 7 mars 2006*. PUR. Essais. Rennes, 2006

Mosconi, Nicole. « Aux sources du sexisme contemporain : Cabanis et la faiblesse des femmes ». *Le Télémaque* 39, n° 1 (2011) : 115.

———. *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Collection Savoir et formation. Paris : L'Harmattan, 1994.

———. *Genre et éducation des filles : des clartés de tout*. Pédagogie-crisis, mémoires, repères. Paris: L'Harmattan, 2017.

———. « La mixité dans l'enseignement technique industriel: ou l'impossible reconnaissance de l'autre ». *Revue française de pédagogie* 78, n° 1 (1987) : 31-42.

———. « Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques ». *Éducation et francophonie* XXXIII (Printemps 2005) : 73-88.

Murard, Numa. « Biographie : à la recherche de l'intimité ». *Ethnologie française* 32, n° 1 (2002): 123.

Naschberger, Christine, Camilla Quental, et Céline Legrand. « Le parcours de carrière des femmes cadres : pourquoi est-il si compliqué et comment le faciliter ? » *Gestion* 37, n° 3 (2012) : 43.

Naville, Pierre. *La formation professionnelle et l'école*. Presses Universitaire de France. Paris, 1948.

Née, Émilie. *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*. Didact méthodes. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017.

Nique, Christian. *François Guizot, l'école au service du gouvernement des esprits*. Hachette Éducation, 1990.

Noiriel, Gérard. *Introduction à la socio-histoire*. Repères. Paris : La Découverte, 2006.

Office of the European Union. « Funding of Education in Europe 2000-2012 : The Impact of the Economic Crisis, Financement de l'éducation en Europe : l'impact de la crise économique ». Disponible sur <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec383cc3-a5c9-4146-846c-fb18dea32aca>.

Ollagnier, Edmée. *Femmes et défis pour la formation des adultes un regard critique non conformiste*. Paris : Harmattan, 2014.

———. « La question du genre en formation des adultes ». *Savoirs* 22, n° 1 (2010) : 9.

Paillé, Pierre, et Alex Muchielli. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2e édition. Collection U sciences humaines et sociales. Armand Colin, 2008.

Papapetrou, Maria. « Le dialogue de Placide et Sévère de Madeleine et Catherine des Rochs : l'Antiquité Grecque à l'appui de l'émancipation des femmes au XVIe siècle ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*. Presses universitaires de Rennes, 2009.

Parreau, Michel. « La faculté des sciences de Lille », 1996.

Passeron, Jean-Claude. « Biographies, flux itinéraires, trajectoires ». *Revue française de sociologie* XXXI (1989) : 3-22.

Pelletier, Willy. « 12. L'invention de Pôle-Emploi ». In *L'État démantelé*, 155-78. Cahiers libres. Paris : La Découverte, 2010.

Peneff, Jean. *La méthode biographique: de l'école de Chicago à l'histoire orale*. U. Sociologie. Paris : A. Colin, 1990.

Peretti (de), André. « La formation des personnels de l'Éducation Nationale ». Rapport au ministre de l'Éducation Nationale. La documentation française. Ministère de l'Éducation Nationale.

Perez, Coralie, et Gwanaëlle Thomas. « Trajectoires d'emploi précaire et formation continue ». *économie et statistique*, n° 388-389 (2005).

Perrot, Michelle. « Georges Duby et l'imaginaire-écran de la féminité ». *Clio*, n° 8 (1 novembre 1998).

———. *Les femmes ou les silences de l'histoire*. Poche, 2012.

———. *Mélancolie ouvrière*. Poche, 2014.

———. « Pouvoir des hommes puissance des femmes? L'exemple du XIX^e siècle ». In *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Flammarion., 213-25. Champs Histoire, 1998.

———. Semaine spéciale avec Michelle Perrot. Entretien réalisé par Adler Laure. France culture, 13 janvier 2015.

Perrot, Michelle, et Alain Corbin. « Des femmes, des hommes et des genres ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 75, n° 3 (2002) : 167.

Pfefferkorn, Roland. « Le partage inégal des « tâches ménagères » ». *Les Cahiers de Framespa. Nouveaux champs de l'histoire sociale*, n° 7 (19 avril 2011).

Piano, Maria Giovanna. « Égalité des sexes en formation d'adultes ». In *Égalités des sexes en éducation formation*, 259-65, 1998.

Pillon, Jean-Marie, et Claire Vivès. « La fusion de l'ANPE et des Assédics ». *Politix* n° 124, n° 4 (2018) : 33-58.

Pillon, Jean-Marie, et Claire Vivès. « La fusion de l'ANPE et des Assedic : Créer un nouveau métier sans penser le travail ». *Politix* n°124, n° 4 (2018) : 33.

Pineau, Gaston. « Formation », 459-62. Paris : Nathan, 2002.

Pineau, Gaston. « La formation permanente : vie d'un mythe ». *Éducation permanente*, n° 98 (s. d.) : 89-99.

———. *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Paris et Montréal : Édélig et Éditions Saint Martin, s. d.

Plaisance, Éric, et Gérard Vergnaud. *Les sciences de l'éducation*. Repères. La Découverte, 2012.

Poncelet, Débora, et Véronique Francis. « Présentation du dossier ». *La revue internationale de l'éducation familiale* n° 28, n° 2 (2010) : 9-20.

Pottin, Marc-Antoine, et alii. « Dupanloup et l'éducation des filles ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*, par Bernard Bodinier. Presses universitaires de Rennes, 2009.

Poujol, Geneviève. *L'éducation populaire : histoire et pouvoir-économie et humanisme*. Les Éditions Ouvrières, 1986.

Pourtois, Jean Pierre, et Huguette Desmet. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège (Belgique) : Pierre Mardaga, 1997.

Primi, Alice. « La questions des femmes au XIX^e siècle ». In *La différence des sexes*, par Michèle Riot-Sarcey, (dir.), 162-84, 2010.

Prioux, France, Magali Mazui, et Magali Barbieri. « L'évolution démographique récente en France : les adultes vivent moins souvent en couple ». *Population-F* 65, n^o 3 (2010) : 421-74.

« Projet de loi de finances pour 1997 : travail, emploi et formation professionnelle ».

Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV. L'École et la famille dans une société en mutation*. Poche, 2014.

———. « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) ». *Histoire de l'éducation*, n^o 115-116 (1 septembre 2007) : 149-69.

———. « Jalons pour une histoire de la formation des adultes(1920 1980) ». *Formation de formateurs d'adultes, approche historique, recherche et formation*, n^o 83 (2006).

———. « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France ». *Travail et emploi* 86, n^o 86 (avril 2001).

———. « Les riches heures de l'éducation populaire. » In *Regards historiques sur l'éducation en France*, 35-44. Belin, 2007.

Reach-Ngo, Anne. « Les premiers récits d'apprentissage féminin à la Renaissance ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*, 49-67. Presses universitaires de Rennes, 2010.

Réseau de recherche et de formation en action sociale de Lorraine et Laboratoire lorrain de sciences sociales. *Enfance et genre: de la construction sociale des rapports de genre et ses*

conséquences. Édité par Sabrina Sinigaglia-Amadio. Nancy, France: Presses universitaires de Nancy - Éd. universitaires de Lorraine, DL 2014, 2014.

Revillard, Anne. « Quelle politique pour les mères en emploi? Le Comité du travail féminin et la conciliation travail-famille dans les années 1970 ». In *La conciliation travail-famille, attention travaux!*, 89-98. Paris : L' Harmattan, 2009.

Reynaud, Bénédicte. *L'adieu au chômage : non, les politiques n'ont pas tout essayé*, 2013.

Richter, Noé. « La lecture institutionnalisée : du conditionnement sociologique à l'action culturelle ». *Éducation Permanente*, Regards historiques sur la formation d'adultes, 62-63 (1982): 139-56.

Riot-Sarcey, Michèle. « L'effet de la Révolution sur les promesses révolutionnaires ». *Autrement Combats de femmes, 1789-1799*, Mémoires, 96 (2003).

———. « Penser le genre avec Foucault ». In *De la différence des sexes, le genre en histoire*, 2010.

Ripa, Yannick. *Les femmes, actrices de l'histoire : France, de 1789 à nos jours*. 2. éd. revue et augm. Collection U Histoire. Paris: Colin, 2010.

Rochefort, Florence, et Maria Eleonora Sanna. *Normes religieuses et genre: mutations, résistances et reconfigurations, XIX-XXI^e siècle*. Groupe Sociétés, Religions, Laïcités. Recherches. Paris: Armand Colin, 2013.

Rogers, Rebecca. « l'enseignement au féminin ». *TDC*, n° 986 (15 décembre 2009) : 18-19.

———. « L'internat pour filles au XIX^e siècle : une question de mœurs? » *Revue française de pédagogie* octobre-novembre-décembre 1994 (1994) : 43-53.

Rogers, Rebecca, et Pascale Molinier. *Les femmes dans le monde académiques. perspectives comparatives*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2016.

Rogers, Rebecca, et Françoise Thébaud. *La fabrique des filles : l'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*. Paris: Éd. Textuel, 2010.

Rostaing, Corinne. « Carrière ». *Sociologie*, 1 février 2012.

Rougeries, Jacques. « la Commune de Paris ». In *Encyclopédie politique et historique des femmes*, par Christine (dir.) Fauré. Les Belles Lettres, 2010.

Ruolt, Anne. « Les écoles du dimanche en France (1852-1902): Histoire d'un dispositif éducatif « pananthropique » ». *Études théologiques et religieuses* 86, n° 1 (2011): 71.

Sacomanno, Benjamin. *La formation professionnelle pour adultes: de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris: L'Harmattan, 2013.

Saint Pol, Thibaut de, Aurélie Deney, et Olivier Monso. « Ménage et chef de ménage : deux notions bien ancrées ». *Travail, genre et sociétés* N° 11, n° 1 (2004): 63.

Salcedo, Juan-Jimenez. « L'hygiénisme au XVII^e siècle et l'éducation des filles ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*, par Bernard et alii Bodinier, 141-52, 2009.

Sanna, Maria Eleonora. « Le discours catholique contemporain sur le genre : un tournant néolibéral? » In *Normes religieuses et genre*, par Florence Rochefort et alii, 291-302. Recherches. Armand Colin, 2013.

Santelman, Paul. « Les évolutions récentes de la formation professionnelle », les cahiers du CUEEP, n° 52 (mai 2003).

Schweitzer, Sylvie. « La non mixité des formations ». *Cahiers Pierre Léon*, n° 6 (2004).

———. *Les femmes ont toujours travaillé: une histoire de leurs métiers, XIX^e et XX^e siècle*. Histoire. Paris : Jacob, 2002.

Scott, Joan. W. « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique ». Traduit par Éléni Varikas. *Les Cahiers du GRIF* 37, n° 1 (1988) : 125-53.

———. « la travailleuse ». In *histoire des femmes en Occident, le XIX^e siècle*, Plon, 4 : 419-44, 1992.

———. « Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile ? » *Diogène* 225, n° 1 (2009) : 5.

Service d'Information de l'Enseignement Supérieur (SIES). « Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018 ». Note flash du SIES. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, décembre 2019.

Sieuzac, Laurence. « Éducation et vocation de la femme au siècle des Lumières ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*, par Bernard Bodinier et alii, 271-87. Presses universitaires de Rennes, 2009.

Silvera, Rachel, et Michelle Perrot. *Un quart en moins: des femmes se battent pour en finir avec les inégalités de salaires*. Cahiers libres. Paris : La Découverte, 2014.

Simonet-Tenaut, Françoise, et alii. « Corps et éducation ». In *Genre et éducation, former, se former, être formée au féminin*, par Bernard Bodinier, 113-16. Presses universitaires de Rennes, 2009.

Singly, François (de). *Fortune et infortune de la femme mariée : sociologie des effets de la vie conjugale*. Paris : Presses universitaires de France, 2004.

Sitri, Frédérique, et Christine Barats. « Pour comprendre ce qui va suivre ». In *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*, par Émilie Née (Dir.), 1-16, Presses Universitaires de Rennes. Rennes, 2017.

Sledziwski, Élisabeth. « Y-a-t-il des femmes dans la cité? Les philosophes s'interrogent ». *Autrement Combats de femmes, 1789-1799*, Mémoires, 96 (2003).

Sohn, Anne Marie. « Féminin et masculin ». *Le Mouvement Social* 198, n° 1 (2002) : 3.

Sohn, Anne-Marie. « Entre deux guerres. Les rôles féminins en France et en Angleterre ». In *L'histoire des femmes en Occident*, par Georges Duby et Michelle Perrot, 91-113. Plon, 1992.

Solar, Claudie. « Être professeure et féministe ». In *Parcours de femmes à l'université, perspectives internationales*, par Edmée Ollagnier et Claudie Solar. L' Harmattan, 2006.

Steinberg, Sylvie. « Femmes et hommes dans les temps modernes et en révolution ». In *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Belin : Mnémosyne, Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre, 2010.

———. « Hiérarchies dans l'Ancien régime ». In *de la différence des sexes, le genre en histoire*, pp.134-160. Larousse, 2010.

Sueur, Jean-Pierre. « Rapport sur le projet de loi modifiant certaines dispositions relatives à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle », 30 juin 1988.

Tanguy, Lucie. « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? » *Éducation et sociétés* 16, n° 2 (2005) : 99.

———. « La fabrication d'un bien universel ». In *Former pour réformer*, 31-69, 2007.

Tarby, André. *L'incontournable relation formation et droit*. L'Harmattan-Contradictions, 1990.

Terrot, Noël. « À propos de la rencontre entre ouvriers et intellectuels : les universités populaires ». *Éducation Permanente*, Regards historiques sur la formation d'adultes, 62-63 (mars 1982) : 81-96.

———. *Histoire de l'éducation des adultes en France : la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs, 1789 - 1971*. Nouv. éd. mise à jour. Paris : Éd. L'Harmattan, 1997.

———. « Le terme "éducation permanente" : naissance, fortune et actualité », *Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, 2003.

Testenoire, Armelle. « Éloignés au quotidien et ensemble: Arrangements conjugaux en milieu populaire ». *Cahiers du Genre* 41, n° 2 (2006) : 117.

———. « les carrières féminines : contingence ou projet ? » *Travail, genre et sociétés* N° 5, n° 1 (2001) : 117.

Testenoire-Oger, Armelle, et François Aballea. « Interaction conjugale et socialisation professionnelle ». ANRT Université de Rouen Normandie.

Thébaud, Françoise. « La grande guerre. Le triomphe de la division sexuelle ». In *Histoire des femmes en Occident*, par Georges Duby et Michelle Perrot, 31-74, Plon., 1992.

———. « Le genre de la démocratie au XX^e siècle ». In *De la différence des sexes, le genre en histoire*, par Michèle Riot-Sarcey (dir.), 185-212. Larousse, 2010.

Théry, Irène. « Division des sexes, division par sexe, sur une leçon de Marcel Mauss ». In *Le genre comme catégorie d'analyse*. L'Harmattan, 2003.

Thibert, Marguerite. « La formation professionnelle des femmes et ses problèmes ». *Revue française de pédagogie* 4, n° 1 (1968) : 18-31.

Thivend, Marianne. « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre: Bilan historiographique et pistes de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 136 (31 décembre 2012) : 9-41.

Thivend, Marianne. « Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres ». *Travail, genre et sociétés* n° 26, n° 2 (2011) : 129.

Tiberghien-Leclercq, Véronique. « Éléments historiques. Département sciences de l'éducation et formation. CUEEP-Lille 1 », 2020.

———. « Liste des membres et responsables du département SEFA, du laboratoire Trigone, au CUEEP de 2000 à 2012 », 22 novembre 2020.

Tillion, Germaine. *Ravensbrück*, Paris : Points Histoire n°236, rééd. 2015.

Topalov, Christian. « L'individu comme convention. Le cas des statistiques professionnelles du XIX^e siècle en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis ». *Genèses* 31, n° 1 (1998) : 48-75.

Troger, Vincent. « de l'apprentissage à l'enseignement technique ». In *Une histoire de l'éducation et de la formation*, par Vincent Troger. (Coord.) Sciences humaines, 2006.

———. « Former les adultes, l'autre enjeu des Trente Glorieuses ». In *Une histoire de la formation et de l'éducation*. Éditions Sciences Humaines, 2006.

Troger, Vincent, et Jean-Claude Ruano-Borbalan. *Histoire du système éducatif*. 2e éd. corrigée. Que sais-je? 3729. Paris : Presses Univ. de France, 2010.

Trottier, Claude. « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? » *Éducation et sociétés* 16, n° 2 (2005) : 77.

Truant, Cynthia. « La maîtrise d'une identité ? Corporations féminines à Paris aux XVII^e et XVIII^e siècles ». *Clio*, n° 3 (1 avril 1996).

Truong, Fabien. *Jeunesses françaises. Bac+5 made in banlieue*. Paris : La Découverte, 2015.

Tuchsirer, Carole. « La nouvelle convention d'assurance-chômage : le PARE qui cache la forêt ». *Mouvements* 14, n° 2 (2001) : 15.

———. « Réforme de l'assurance chômage Du PAP au PAP/ND Le Programme d'Action Personnalisée pour un Nouveau Départ ». Institut de recherche économiques et sociales, février 2002.

Turcotte, Emmanuelle. « Les méthodes mixtes dans la recherche féministe : enjeux, contraintes et potentialités politiques ». *Recherches féministes* 29, n° 1 (2016) : 111-28.

Centre d'observation de la société. « Un accès inégal à la formation professionnelle ». <http://www.observationsociete.fr/education/donnees-generales/un-acces-inegal-a-la-formation-professionnelle.html>.

UNESCO. « UNESCO Convention against Discrimination in Education ». Paris, 14 décembre 1960. <http://humanrightscommitments.ca/wp-content/uploads/2019/04/UNESCO-Convention-against-Discrimination-in-Education.pdf>.

Université des femmes. *Un homme sur deux est une femme actes du colloque de l'Université d'été des femmes, Tilff, 30 juin - 4 juillet 1986*. Louvain-la-Neuve: CIACO, 1987.

Valabrègue, Catherine. *Fille ou garçon, éducation sans préjugés: actes du colloque qui s'est tenu à Paris les 17 et 18 octobre 1984*. Édité par l'Association pour une éducation non sexiste. Paris : Magnard, 1985.

Van Campenhoudt, Luc, et Raymond Quivy. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4e éd. Dunod, 2011.

Verrier, Christian. *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France*. Anthropos.

Verspiren, Marie-Renée. « 50360 ou les représentations des participants à la licence sciences de l'éducation concernant l'unité d'observation et de description d'une pratique éducative ». DEA, Lille 3, 1985.

Victor Hugo. « Assemblée nationale - L'idée de l'Europe - Lecture publique en partenariat avec la Comédie Française mardi 4 novembre 2008 », 1855, 1860 1849. http://www.assemblee-nationale.fr/13/evenements/textes_victor_hugo.asp.

Viennot, Éliane. *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin!: petite histoire des résistances de la langue française*. Xx-y-z. Donnemarie-Dontilly: Éditions iXe, 2014.

Viennot, Éliane. « Langage égalitaire : vers une rationalisation des procédés et des approches ». *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 146 (1 septembre 2020) : 149-60.

Vigna, Xavier, et Jérôme Pecnard. *Les ouvriers: dans la France des usines et des ateliers*. Paris : Les Arènes, 2014.

Villiers, Claire. « Le PARE, premier bilan ». *Mouvements* 25, n° 1 (2003) : 110.

———. « Le PARE, premier bilan ». *Mouvements* 25, n° 1 (2003): 110.

Vincens, Jean. « Problématique du longitudinal », 37-50. Toulouse : Céreq, 1994.

Vouillot, Françoise. « Formation et orientation : l’empreinte du genre ». *Travail, genre et sociétés* N° 18, n° 2 (2007) : 23.

———. « L’orientation aux prises avec le genre ». *Travail, genre et sociétés* N° 18, n° 2 (2007): 87.

Yerochewski, Carole. « L’assurance chômage n’aime pas la précarité ». *Alternatives économiques*, 1 novembre 1999.

Zitouni, Benedikte. « Revisiter les savoirs situés : l’objectivité et le monde coyote. Arts situés, séminaire en prévision de l’ouverture prochaine du Musée du même nom à Liège, organisé par l’ULg. », 23 novembre 2017. <http://hdl.handle.net/2078.3/221406>.

ANNEXES

ANNEXE N°1 : DOSSIER D'INSCRIPTION AU CUEEP.....	404
ANNEXE N°2 : DESCRIPTION DES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES.....	408
ANNEXE N°3 : NOMENCLATURE INSEE DES SPÉCIALITÉS DE FORMATION.....	409
ANNEXE N° 4 : TABLEAU DE CONCORDANCE ENTRE LES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES ET LA FONCTION ACTUELLE.....	410
ANNEXE N°5 : VOCABULAIRE D'ÉTATS DES SÉQUENCES.....	411
ANNEXE N°6 : PORTRAITS DE FEMMES OMEGA.....	412
ANNEXE N°7: DEUX PORTRAITS LONGS DE FEMMES OMEGA.....	427
ANNEXE N°8 : ENTRETIENS AVEC SUZANNE.....	436

ANNEXE N°1 : DOSSIER D'INSCRIPTION AU CUEEP



LICENCE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
MENTION SCIENCES DE L'EDUCATION - FORMATION DES ADULTES
Parcours généraliste



Dossier pédagogique - 20..... - 20.....

■ **ETAT CIVIL**

Nom de naissance :

Prénom :

Nom marital:

Né(e) le :

Adresse :

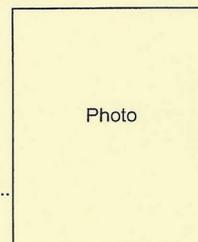
.....

.....

Téléphone personnel : Téléphone professionnel :

Fax personnel : Fax professionnel :

E-mail :



NIP : (Ne pas remplir)

■ **FONCTION EXERCEE ou SITUATION ACTUELLE :**

.....

■ **DIPLOMES OBTENUS :**

	Intitulé	Établissement d'obtention	Année
<input type="checkbox"/> DEUG - Licence semestres 1 à 4			
<input type="checkbox"/> DUFA			
<input type="checkbox"/> Licence complète			
<input type="checkbox"/> DUT, BTS			
<input type="checkbox"/> Autres			
<input type="checkbox"/> Diplômes étrangers			

■ **AUTRES (DIPLOMES NON OBTENUS) :**

.....

■ **DOSSIER DE VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS (FC)** → VAP : oui non
 ou **DE VALIDATION D'ETUDES (FI)** → VE : oui non

■ MOTIVATIONS POUR L'ACCES A LA LICENCE

Envisagez-vous de préparer un concours ? Si oui, lequel :

Tourner SVP

■ **Comment avez-vous connu la formation ?**

- Site Web : du CUEEP de l'Université de Lille I autre (site de référencement) :
- Article dans la presse, revue :
- Relais d'information (CIO, SUIO, ...) :
- Bouche à oreille
- Autre :

■ **Quel est votre statut ?**

- étudiant(e)
- stagiaire de Formation Continue :
- salarié(e) du secteur privé
- salarié(e) du secteur public
- demandeur d'emploi → en PARE
- autre (à préciser)
- autres (préciser) :

■ **FRAIS DE FORMATION :**

- prise en charge dans le cadre du :
- plan de formation de l'entreprise
- congé individuel de formation
- demande en cours
- demande accordée
- demande à effectuer

- prise en charge individuelle (étudiant(e), demandeur d'emploi, stagiaire à titre personnel)

Fait à :, le

Signature

Pièces à joindre impérativement :

- photocopie du diplôme le plus élevé
- 1 enveloppe ordinaire, vierge, timbrée au tarif normal
- photocopie de la décision de validation

ANNEXE N°2 : DESCRIPTION DES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES

Les séquences saisies manuellement représentent les trajectoires des sujet·te·s à travers la formation et l'emploi. Le logiciel Hector effectue une typologie de ces séquences. Il crée ainsi des groupes différents se distinguant les uns des autres le plus possible, avec une homogénéité interne à chaque groupe. Ces séquences peuvent être croisées avec n'importe quelle variable déjà existante dans notre corpus, nous avons donc pu différencier les séquences féminines et masculines.

Nous obtenons ainsi une typologie des séquences féminines en six groupes, dits «classes typologiques» que nous explicitons ici.

- Classe 1 : n=102. Durée de quatre années universitaires en moyenne, concernent les détentrices de BTS obtenu en trois ans, sans expérience professionnelle. Ce sont des étudiantes en formation initiale.
- Classe 2 : n=81. Durée moyenne de cinq années universitaire, concernent les détentrices d'un bac+2 universitaire général obtenu en quatre années, sans expérience professionnelle. Ce sont des étudiantes en formation initialement
- Classe 3 : n=90. Durée de six années universitaire en moyenne, concernent les détentrices d'un bac+2 technique (DUT ou DEUST) obtenu en quatre années, sans expérience professionnelle. Ce sont des étudiantes de formation initiale.
- Classe 4 : n=39. Durée de huit années universitaires en moyenne, concernent des détentrices d'un baccalauréat qui ne renseignent pas les deux années suivantes et qui possèdent six années d'expérience professionnelle « précaire »
- Classe 5 : n=100. Durée de huit années universitaires en moyenne, concernent des bachelières ayant tenté de valider sans succès un BTS en trois années et qui possèdent six années d'expériences professionnelles « précaires ».
- Classe 6 : les Alpha, n=207. Durée moyenne de dix-huit années universitaires, concernent des bachelières avec seize années de travail « stable », ayant obtenu une VAP.

ANNEXE N°3 : NOMENCLATURE INSEE DES SPÉCIALITÉS DE FORMATION

Nomenclature des groupes de Spécialités de Formation (NSF : niveau 100)

1 DOMAINES DISCIPLINAIRES

10 Formations générales

100 Formations générales

11 Mathématiques et sciences

110 Spécialités plus-scientifiques
111 Physique-Chimie
112 Chimie-biologie, biochimie
113 Sciences naturelles (biologie-géologie)
114 Mathématiques
115 Physique
116 Chimie
117 Sciences de la terre
118 Sciences de la vie

12 Sciences humaines et droit

120 Spécialités pluridisciplinaires sciences humaines et droit
121 Géographie
122 Economie
123 Sciences sociales (y compris démographie, anthropologie)
124 Psychologie
125 Linguistique
126 Histoire
127 Philosophie, éthique et théologie
128 Droit, sciences politiques

13 Lettres et arts

130 Spécialités littéraires et artistiques plurivalentes
131 Français, littérature et civilisation française
132 Arts plastiques
133 Musique, arts du spectacle
134 Autres disciplines artistiques et spécialités artistiques plurivalentes
135 Langues et civilisations anciennes
136 Langues vivantes, civilisations étrangères et régionales

2 DOMAINES TECHNICO-PROFESSIONNELS DE LA PRODUCTION

20 Spécialités pluri-technologiques de la production

200 Technologies industrielles fondamentales (génie industriel et procédés de transformation, spécialités à dominante fonctionnelle)
201 Technologies de commandes des transformations industrielles (automatismes et robotique industriels, informatique industrielle)

21 Agriculture, pêche, forêts et espaces verts

210 Spécialités plurivalentes de l'agronomie et de l'agriculture
211 Productions végétales, cultures spécialisées et protection des cultures (horticulture, viticulture, arboriculture fruitière...)
212 Production animales, élevage spécialisé, aquaculture, soins aux animaux (y compris vétérinaire)
213 Forêts, espaces naturels, faunes sauvages, pêche
214 Aménagement paysager (parcs, jardins, espaces verts, terrains de sport)

22 Transformations

220 Spécialités pluritechnologiques des transformations
221 Agro-alimentaire, alimentation, cuisine
222 Transformations chimiques et apparentées (y compris industrie pharmaceutique)
223 Métallurgie (y compris sidérurgie, fonderie, non-ferreux...)
224 Matériaux de construction, verre, céramique
225 Plasturgie, matériaux composites
226 Papier, carton
227 Energie, génie climatique (y compris énergie nucléaire, thermique, hydraulique, utilités : froid, climatisation, chauffage)

23 Génie civil, construction et bois

230 Spé pluritechnologiques, génie civil, construction, bois
231 Mines et carrières, génie civil, topographie
232 Bâtiment : construction et couverture
233 Bâtiment : finitions

ANNEXE N°4 : TABLEAU DE CONCORDANCE ENTRE LES CLASSES TYPOLOGIQUES FÉMININES ET LA FONCTION ACTUELLE, n=194.

N %L %C +	Sq-cl1	Sq-cl2	Sq-cl3	Sq-cl4	Sq-cl5	Sq-cl6	S/LIGNE :
Education Nationale	12 12% 80%	7 7% 78%	14 14% 61%	17 17% 89%	38 37% 84%	14 14% 17%	102 100% 53%
Santé social	-	1 3% 11%	4 14% 17%	1 3% 5%	3 10% 7% -	20 69% 24%	29 100% 15%
Secrétariat information	1 4% 7%		2 9% 9%	1 4% 5%	1 4% 2% --	18 78% 22%	23 100% 12%
Vente commerce	1 11% 7%		1 11% 4%			7 78% 8%	9 100% 5%
formation		1 4% 11%	1 4% 4%	-	3 11% 7% -	23 82% 28%	28 100% 14%
animation	1 33% 7%		1 33% 4%			1 33% 1%	3 100% 2%
S/ COLONNE :	15 8% 100%	9 5% 100%	23 12% 100%	19 0% 100%	45 23% 100%	83 43% 100%	194 100% 100%

Avec 15 correction(s) de Yates, $\text{Khi}^2 = 70,32$ pour 25 d.d.l. s. à .0000

ANNEXE N°5 : VOCABULAIRE D'ÉTATS DES SÉQUENCES

Situation vis-à-vis du travail		Situation vis-à-vis de la formation initiale et continue	
X	Non renseignée	c	CAP/BEP
C	Chômage	B	bac et équivalent
i	Maternité, congés parental, temps consacré à l'éducation des enfants, maladie, inactivité	e	Éducatrice, Assistante sociale.
Y	Travail stable	l	Formation générale universitaire 1 ^e année
K	Travail instable	m	Formation générale universitaire 2 ^e année
M	Maladie	n	Formation générale universitaire 3 ^e année
		o	Formation générale universitaire 4 ^e me année
		p	Formation universitaire générale 5 ^e me année
		r	Formation supérieure non universitaire (BTS) 1 ^{ère} année
		s	formation supérieure non universitaire 2 ^e me année
		f	Formation supérieure type DUT, Deust 1 ^{ère} année
		g	Formation supérieure type DUT, Deust 2 ^e me année
		V	VAP
		A	DUFA

ANNEXE N°6 : PORTRAITS DE FEMMES OMEGA

Brigitte

Brigitte est née en 1965, deuxième de trois filles qui se suivent de 1963 à 1967. Sa mère s'arrête de travailler comme auxiliaire-institutrice dès 1963 jusqu'en 1969 pour élever ses filles. Sa mère reprend des études pour être titularisée professeure des écoles puis un équivalent de CPE. Le père de Brigitte a obtenu un CAP-BEP d'ébéniste, il entre dans l'armée en tant que cavalier, puis devient agent pénitencier. Enfant, Brigitte veut devenir institutrice comme sa mère, mais elle redouble sa sixième à cause de son niveau en maths. En fin de 3ème, elle s'oriente vers une formation en SMS (sciences médico-sociales) après une discussion avec sa mère. Elle effectue du baby-sitting depuis ses 14 ans et s'intéresse par ce biais toujours à l'éducation des enfants. Elle redouble sa terminale pour un problème de santé (non précisé) et obtient son bac SMS à 20 ans.

Pendant sa première terminale elle s'était inscrite en école normale, alors accessible avec le bac, mais l'année suivante, la réforme (1985) exige une licence pour entrer en IUFM. Brigitte se sent « dégoûtée », elle dit avoir « baissée les bras » et donc une fois son bac obtenu, elle veut entrer dans la vie active d'autant plus que son père devenu retraité, ses parents quittent le Nord pour le Sud de la France, et que Brigitte s'installe avec son conjoint, futur mari, elle « choisit l'amour » à 20 ans. Elle accumule des CDD et intérimis en tant que secrétaire, opératrice de saisie, etc. elle a une expérience en IMP avec de jeunes enfants handicapés, mais en CDD.

Elle se marie en 1989 à 24 ans, a une fille en 1990 puis un fils en 1997. C'est à la suite de tests avec Pôle-Emploi qu'elle entre directement avec son mari comme responsable de magasin en tant que couple gérant (1991) dans une chaîne nationale de magasins de chaussures, elle a 26 ans. Les enfants passent beaucoup de temps au magasin, y apprennent à marcher, y font leurs devoirs. Au travail Brigitte et son mari se comportent comme deux collègues, les clients ne savent pas qu'ils sont mariés.

Brigitte va ainsi travailler avec son mari 18 ans dans différents magasins : en Alsace, dans le 93 avec deux braquages, dans le 78 un braquage avec enfants pris en otages, à la suite duquel ils demandent à revenir dans le Nord. Cette fonction de couple gérant exige un fonctionnement particulier dans le couple et avec la famille : le travail est le centre de la vie familiale. Les amplitudes horaires sont larges. Les conjoints se croisent parfois seulement en journée et se retrouvent en soirée après la fermeture du magasin. Les déménagements ont été multiples, impulsés par la direction générale.

Brigitte a développé depuis le magasin dans le 93 des compétences en accueillant des stagiaires de la formation continue et initiale en vente : elle va créer des outils, structurer l'apprentissage en étapes, etc, se rapproche du pôle formation de l'entreprise.

Elle s'engage dans le parcours « formatrice pilote de magasin ». Brigitte brigue un poste dans les RH formation de son entreprise, mais on lui demande un BTS, elle passe donc, par une VAE et des cours, un BTS MUC en formation à Paris tandis qu'elle vit à Valenciennes, sur le plan de formation et les RTT, en 2007.

L'arrivée de la crise économique en 2008 annule les promesses de sa direction pour le poste RH. Elle quitte l'entreprise en mars 2009, son mari lui, avait quitté quelques mois plutôt (novembre 2008) l'entreprise pour reprendre un commerce café-tabac-presse. Brigitte parle d'abord d'une rupture conventionnelle de contrat, puis au cours des entretiens explique qu'elle a été licenciée

pour faute et qu'elle a attaqué son entreprise aux Prud'hommes pour licenciement abusif : elle obtient une rupture conventionnelle.

Brigitte constate que dans le champ de la formation continue on reconnaît ses compétences mais on exige un diplôme du supérieur. Par une amie, elle rencontre GB en avril 2009 au CUEEP pour entrer en DUFA, il lui prescrit une L3SE. Brigitte décrit sa rencontre avec le « fabuleux » GB, responsable administratif au CUEEP qui gérait les parcours en formation continue. Elle s'inscrit donc en L3SE en tant que demandeuse d'emploi rémunéré. Sa fille qui a accouché en décembre 2009, vit en couple chez elle avec un bébé qui ne fait pas ses nuits tout de suite. Mais sa fille présente, aide aux tâches domestiques. Son mari travaille de 7h à 19h dans son commerce. Après deux semaines de remise en route, elle obtiendra sa licence avec un 17 au mémoire. Elle évoque un groupe de pair·e·s qui se soutiennent et travaillent ensemble.

Brigitte explique qu'elle ne demande pas le master malgré l'insistance de ses enseignants pour des raisons de financement par Pôle-Emploi : il ne lui restait plus que quelques mois d'indemnisation. Elle recherche donc un poste de formatrice : pendant 4 ans elle accumule les CDD d'usage dans un organisme de formation. En 2014 elle quitte cet organisme pour un CDI dans une entreprise de formation : elle forme dans les entreprises en vente, dans les *call-centers*, mais aussi en logistique dans tout le Nord de la France, et au national pendant un an.

Charlotte

Charlotte est née en décembre 1970 à Lille. Son père est né en 1946, le grand père de Charlotte, juif, a été caché par la Résistance à Lille. Son père a suivi un parcours d'excellence, maths sup, maths spé, mais devient kiné. Il abandonne ce métier après un accident de moto en 1977.

La mère de Charlotte a arrêté des études de kiné peu brillantes pour se marier et élever ses enfants. Charlotte dit d'emblée que sa mère ne travaillait pas, puis qu'elle faisait le secrétariat de son père kiné et lorsqu'il crée une agence de publicité.

Charlotte a un frère cadet, né en 1972 et une petite sœur en 1975.

La scolarité s'effectue dans des établissements publics, le père de Charlotte est farouchement opposé à toute forme de religion. Charlotte se passionne pour le dessin. La carte scolaire est déjouée par l'option russe en troisième langue pour intégrer un collège mieux réputé que celui de secteur.

La même stratégie est employée pour inscrire Charlotte dans le lycée F. qu'a fréquenté son père et dans lequel Charlotte ne connaît personne. Elle manifeste pendant sa seconde contre la réforme Devaquet (1986). Le lycée F. propose un passage en 1ère B, Charlotte, qui veut quitter ce lycée refuse et obtient de son père un redoublement qu'il juge honteux de sa seconde au lycée JP où sont tous ses amis. Charlotte effectue ensuite une première et une terminale B.

La mère de Charlotte déclare un cancer en 1981 et décède en 1983, Charlotte a 13 ans. Jusqu'à la mort de sa mère Charlotte a beaucoup d'activité extra-scolaires : claquettes, danse, poterie. Le père de Charlotte installe une compagne chez lui mais ils se séparent après quatre années. Il

multiplie alors les sorties et conquêtes et autorise ces enfants, Charlotte a 17 ans, elle est en première, son frère 15, à faire la fête en son absence tant que c'est à la maison : Charlotte évoque alors une « période trouble », elle est au lycée, les fêtes se multiplient. Ses résultats sont suffisants juste pour valider le bac.

Après son bac B, Charlotte intègre un BTS action commerciale à Lille en 1989/90 car son père veut qu'elle fasse du commerce, elle, préférerait faire du dessin, mais elle lui obéit. Elle obtient son BTS et trouve une formation professionnalisante à Avignon, capitale de la BD, en marketing du jouet et du jeu. Elle effectue des stages longs en entreprise mais n'obtient pas d'embauche, elle rentre donc chez son père et cherche un emploi (juin 1991). Elle entame une carrière de commerciale pour des alarmes, des distributeurs de boissons, puis dans les loisirs créatifs (1992-1999), des Macintosh (1999-2008)). En 1993 elle a quitté le domicile familial pour prendre son indépendance...dans la même rue, elle a 23 ans.

Charlotte rencontre « son chéri » à 32 ans, il est informaticien, sa fille née lorsqu'elle a 35 ans en 2005. Quelques années plus tard, elle se rend compte qu'elle ne veut plus être commerciale elle quitte l'emploi de commerciale quelle occupe depuis 10 ans dans la même entreprise X où elle est syndiquée, débute un nouveau contrat qu'elle rompt en période d'essai et s'inscrit au Pôle-Emploi qui lui propose un bilan de compétences. Elle a effectué un abandon de poste pour quitter l'entreprise X et entamer une procédure Prud'homale contre elle pour licenciement abusif car X l'accuse d'être partie avec le fichier clients. Le bilan de compétences propose le métier de formatrice d'adultes, le conseiller de Pôle-Emploi lui indique de se renseigner au CUEEP. Charlotte apprend en juillet qu'elle peut intégrer la L3SE directement par validation d'études puisqu'elle a un BTS. Elle intègre donc la L3SE généraliste à la rentrée 2009 en tant que demandeur d'emploi indemnisé. Le CUEEP est alors rue Angelier à quelques pâtés de maison de Charlotte ce qui lui facilite grandement les choses pour les conduites de sa fille à l'école. Elle peut effectuer les trajets à pied.

En L3SE, Charlotte travaille dans un petit groupe de 5-6 personnes uniquement des femmes en formation d'adultes, son petit « noyau ». Elle lit le jour et va en cours, elle écrit la nuit. Son conjoint, Yvon partage les tâches domestiques, une employée de ménage assure le plus gros.

Charlotte poursuit en master 1 et 2 recherche sur les conseils de NDQ, sa directrice de mémoire.

Pendant son M2 Charlotte effectue des vacances ponctuelles à l'université catholique de Lille sur le cursus formation projet marketing jusque octobre 2011. Son indemnisation Pôle-Emploi s'arrête à la fin du M1, elle devient donc demandeur d'emploi non indemnisé dès juin 2011. Son conjoint Yvon la soutient pour qu'elle trouve un emploi en rapport avec sa nouvelle formation et non pas qu'elle reprenne une fonction de commerciale.

Charlotte rencontre une chargée de mission d'un OPCA lors d'une journée portes ouvertes au CUEEP, elle intègre cet OPCA des métiers du cinéma, audiovisuel en tant qu'agent de maîtrise aux fonctions d'assistante de formation depuis 2012.

Clotilde

Clotilde est née en 1978. Son père est agriculteur, sa mère « aide ». Clotilde dit de son père qu'il était « limité », il a repris l'exploitation familiale très jeune, sa mère a obtenu un certificat d'études. Clotilde a une sœur aînée, née en 1975.

Dès leur enfance les deux sœurs sont déboutées de la succession de l'exploitation, car selon le parents c'est un métier trop difficile « surtout pour une femme ». La période n'est pas propice au agriculteurs.

La mère de Clotilde souhaite que sa fille Clotilde soit kinésithérapeute comme des voisins au train de vie « sympathique » face au leur., le père veut juste qu'elle occupe un poste de « cols blancs ».

La scolarité s'effectue en primaire et début de collège dans le public puis dans le privé, Clotilde redouble sa troisième en établissement privé, elle parle d'une « révélation » dans le privé. Elle choisit l'internat au lycée pour la seconde et la première, en terminale elle a une voiture offerte par son père.

Clotilde passe un bac ES persuadée qu'elle pourra ensuite faire une préparation au métier de kinésithérapeute. Quand elle obtient son bac ES elle se rend compte qu'on accepte plus que les séries S, scientifiques, déçue, elle poursuit par un BTS action commerciale dans le public pendant une année. Clotilde explique que le système public ne lui convenait pas, elle arrête donc après une année de BTS et reprend une année de première-terminale S tout en préparant le concours kiné, celui d'ergothérapeute, d'ergologue, elle prend également des cours du soir, pendant deux ans : nouvel échec.

En parallèle, Clotilde travaille au rayon petit électroménager puis téléphonie d'un magasin spécialisé, depuis ses 18 ans son travail y est remarqué. Elle occupe ce job, non par nécessité pour financer ses études, mais parce que son éducation la pousse à travailler dès que possible pour mettre de côté.

En 2000 elle intègre une grande entreprise nationale de téléphonie mobile en tant que responsable de magasin, elle a 22 ans. Elle parlera dans la suite des entretiens d'une dépression qu'elle fait car elle n'a pas été formé au management, elle est très jeune et inexpérimentée en RH, elle cache son état à tous. Elle est la deuxième femme au nord de Paris à être manager de magasin, elle décrit l'entreprise de l'époque comme très masculine. Clotilde intègre cette politique de l'entreprise et se donne à 300 % ne prenant pour ses grossesses que les congés minimaux, craignant d'avoir raté quelque chose. Au bout de quelques années, on lui demande de prendre en charge la formation des nouveaux arrivants.

En 2003, elle dirige le magasin de Lens, en 2006, elle postule pour la fonction directrice de région. Clotilde visait d'abord une fonction d'ingénieure commerciale, mais le poste est plutôt réservé à des hommes suite aux grossesses de deux ingénieures commerciales. Elle n'obtient pas le poste de directrice régionale. Clotilde obtient le poste de formatrice région en 2006- elle est alors enceinte de sa seconde fille, la première est née en 2000 - une fonction dans laquelle elle

doit former les tuteurs et formateurs des responsables de magasins sur le secteur d'abord au nord de Paris, puis avec extension de Metz à la Normandie.

C'est seulement à ce moment de l'entretien que Clotilde parle de son mari, qui prend en charge les enfants pendant ses déplacements, avec l'aide de la mère de Clotilde et d'une nourrice. Elle l'a rencontré à 17 ans et s'est installée avec lui dans le même village que ses parents à 20 ans, après sa première année de BTS. Clotilde parle d'abord d'un accord entre eux, qui lui permet de développer sa carrière puis ensuite du fait que son mari n'est, de toute façon, pas carriériste.

Clotilde a le statut de « cadre itinérant » dans son entreprise, ce qui ne lui fixe pas d'horaires et lui apporte des avantages comme les neuf semaines de congés et des RTT.

Clotilde veut aller plus loin dans le champ de la formation et se diplômer pour faire valoir ses compétences. Le Fongecif refuse la L3SE à Clotilde en 2008 alors que l'entreprise était d'accord.

En 2009, Clotilde entre en L3SE, après des recherches personnelles sur internet, deux années sur le plan de formation de l'entreprise mais sans aménagement d'objectifs. Elle peut suivre les cours deux jours, deux jours et demi par semaine. Son travail garde la même intensité de déplacements.

Si son conjoint prend en charge les enfants et une part des charges domestiques, il ne comprend pas pourquoi Clotilde s'engage en L3SE, et donc ne diminue pas les charges domestiques qu'elle avait précédemment. Il lui dit « tu l'as voulu, tu l'as, tu ne peux pas te plaindre ». Les déplacements incessants et les horaires de Clotilde ne lui permettent pas de créer un groupe de pairs- elle répond aux messages qu'on lui laisse pendant les pauses-, elle souffre beaucoup pour le mémoire suivi par un enseignant dont elle dit qu'il l'a « tuée ». Aussi, elle n'envisage à aucun moment de poursuivre en master, d'autant plus qu'elle a déjà eu deux années de plan de formation. Clotilde a obtenu sa L3SE avec mention assez bien.

En 2012, Clotilde s'associe à un de ses collègues pour créer une entreprise opératrice de formation, d'abord pour son entreprise d'origine, puis, en élargissant le panel d'entreprises. Sa L3SE lui permet de mieux préparer ses modules de formations et de mieux s'adapter aux individus, selon elle.

Lors de l'entretien Clotilde s'interroge sur le lien formation-emploi, sur la nécessaire « opérationnalisation » rapide des formations qu'elle prépare, sur les conditions qui se détériorent, avec des temps de plus en plus courts et des contenus de plus en plus longs.

Son entreprise d'origine a un objectif de licenciement d'un tiers du personnel, elle est beaucoup moins sollicitée et reste chez elle à attendre qu'on l'appelle.

Clotilde n'est pas licenciée, nous l'apprenons un peu plus tard.

Lucie

Lucie est née en novembre 1969, elle est fille unique. Son père était un ouvrier qualifié par le passage en C.E.T en formation continue, et sa mère travaillait en tant que couturière à partir de 14-15 ans, elle a obtenu son certificat général.

Sa scolarité en établissements publics se passe bien, elle est plutôt bonne élève jusqu'au lycée où elle « lâche du lest », Elle entre première et terminale B (économie), puis rate le baccalauréat deux fois consécutives, ce qu'elle attribue à la rencontre avec son futur mari, et l'envie de passer du temps avec lui et les amis. Elle n'avait aucun projet post-baccalauréat sachant clairement que ses parents ne pourraient financer des études supérieures.

Partie pour s'inscrire en BTS tourisme chez Pigier, elle y entame, financée par ses parents un CAP coiffure, sur choix de sa mère d'un secteur plus prolifique et d'une réussite plus simple, en un an dans une ville différente du domicile familial. Lucie obtient son CAP et obtient le BP en deux ans en alternance en vivant chez ses parents. Elle trouve du travail rapidement dans un salon et devient première coiffeuse. Les relations avec son patron sont houleuses car il ne paye pas régulièrement les salaires et elle n'a pas tous les avantages d'une première coiffeuse.

Depuis mars 1992, elle vit avec Charles qui travaille déjà : il a obtenu un bac et a suivi une année d'études supérieures en anglais. Il a été chef de rang, puis commercial depuis 1998 dans la même entreprise où il est devenu cadre commercial responsable d'une marque.

Lucie a son premier enfant en 1994, achète une maison en 1995 près de St Omer. Le deuxième enfant naît en 1997 elle prend alors un congés parental, le troisième enfant naît en 2001 ce qui prolonge le congés parental à l'époque. En 1995, Lucie doit attaquer son employeur aux Prud'hommes pour non-paiement des salaires.

À la fin du congés parental, Lucie ne retourne pas dans son salon et s'installe en indépendante pour coiffer à domicile ce qui lui permet de gérer son emploi du temps et d'essayer de concilier vie familiale et professionnelle. En effet son mari cadre commercial est sur les routes et rentre à 21h, Lucie a donc la charge d toute la maintenance domestique et de l'éducation des enfants.

Cependant elle n'apprécie pas son activité à domicile qui est peu rentable et soumise aux aléas de la clientèle, elle se renseigne donc auprès d'amies qui travaillent dans la formation d'adultes pour savoir si elle pourrait reprendre une formation. Ses amies lui conseille le DUFA. Elle entre dan ce cursus par une VAP, et elle l'effectue en un an (2009/2010) à Dunkerque (45-50 minutes de trajet aller) en tant que demandeuse d'emploi non rémunérée. Ses parents, alors retraités et vivant tout près de chez elle l'aident pour la garde des enfants. « Ça été dur parce que il fallait tout assumer, le quotidien, les enfants, tout ça quand même, même si j'avais mes parents, les enfants ils étaient quand même là, une fois qu'ils étaient couchés, je retournais à mes cours et je rédigeais mes devoirs ». Charles ne partage aucune tâche domestique, il emmène les aînés des enfants au club de handball dont il est l'entraîneur bénévole.

Suite à son stage de DUFA, Lucie travaille une année comme vacataire à temps partiel dans un APP (Atelier pédagogique personnalisé), là on lui conseille d'effectuer la L3SE devenue nécessaire pour être formatrice. Lucie s'inscrit donc en L3SE au CUEEP/Lille 1 en 2011/2012,

c'est le lieu qui dispense cette formation le plus proche. Elle a le statut de demandeuse d'emploi non rémunérée, elle poursuit ses vacances à hauteur d'une quinzaine d'heures hebdomadaires. Son fils aîné est alors au lycée en terminale, le deuxième au collège et sa fille cadette est en primaire. Si les deux aînés rentrent seuls après les cours, c'est la mère de Lucie qui récupère parfois la dernière à l'école primaire, l'emmène chez le médecin si besoin.

Lucie obtient sa licence en une année en 2012. Les difficultés liées à la distance entre Lille et St Omer son lieu de résidence- deux heures trente, trois heures en transports en commun- la découragent et elle ne s'inscrit pas en master SE.

Son employeur lui ayant annoncé en septembre 2012 qu'il ne pouvait plus faire appel à elle, elle s'inscrit dans une licence professionnelle en RH près de chez elle sur les conseils de ses amies. Elle obtient cette licence pro en juin 2013.

Lucie reste sans emploi jusque mars 2014, où elle occupe un poste d'assistant d'éducation à mi-temps dans un collège d'une commune proche, elle considère ce travail comme juste de la surveillance, sans aucun pan éducatif, elle ne l'apprécie pas beaucoup.

Cependant dès novembre 2013, Lucie est contactée par une femme qui veut se présenter aux municipales de 2014 avec une liste qui respecte la parité femmes/hommes. Lucie après hésitations, accepte et se retrouve première adjointe sans étiquette d'une commune de 10 000 habitants, en même temps qu'assistante d'éducation. Son mandat couvre les affaires sociales, les fêtes et cérémonies, la proximité, la participation démocratique. Elle y travaille sur son autre mi-temps.

Lucie est devenue conseillère départementale, elle siège dans les commissions « solidarité », elle démissionne alors de son poste d'assistante d'éducation. Elle se considère comme un profil atypique, n'ayant aucune famille dans la politique et venant du secteur privé.

Rachida

Rachida est née en 1967. Son père, français d'Algérie, est né en 1933, sa mère, des Flandres, est née en 1933. Le père de Rachida arrive en France en 1945, à 18 ans après l'assassinat de ses quatre frères. Il semble que cet événement fasse référence à la répression française en Algérie juste après guerre. Les parents se marient en 1963. Ensemble ils ont 9 enfants, le premier en 1962, le dernier en 1976. Rachida est la quatrième enfant de cette fratrie. Un dixième enfant masculin est mort-né en 1979. Le père travaille à la construction du réseau ferroviaire pour un sous-traitant de la SNCF, il termine sa carrière comme chef d'équipe; la mère a cessé de travailler dès son mariage, elle a obtenu son certificat d'études. Le père de Rachida ne maîtrise pas la langue française, il se repose sur son épouse pour tout l'administratif et la gestion du budget.

Rachida évoque l'alcoolisme de son père et la violence conjugale puis familiale, c'est ce qui occasionnera le divorce. Les parents de Rachida divorcent en 1982, son père se remarie avec une femme Algérienne et a trois autres enfants.

Cependant, père et mère valorisent le savoir et la méritocratie scolaire. Rachida explique qu'à l'école, elle se sentait en sécurité, sans crainte des coups. Son comportement à l'école doit être irréprochable faute de quoi il y a réaction violente du père. Les parents n'interviennent pas dans l'orientation qui s'effectue par l'expérience des aînés et des camarades.

Rachida s'investit dans une filière G3, comptabilité gestion, pour viser une fonction d'employée et fuir au niveau du travail le prolétariat ouvrier. Pendant ses années de Lycée elle travaille comme serveuse le soir et le week-end. Elle passe son baccalauréat G3 en 1985 à 18 ans mais ne l'obtient pas. Elle cumule alors un emploi d'agent d'entretien tôt le matin et de serveuse le midi pendant deux années. Elle finance seule son permis et l'achat d'un véhicule.

En 1989, par le biais d'une amie, elle effectue un remplacement maternité d'une secrétaire en agence immobilière et y reste en tant que chargée de gestion locative. Elle effectue les trajets entre Lille et Denain pendant 10 ans en vivant chez sa mère.

En 1994, elle s'installe à Lille avec son conjoint qui est cheminot. Rachida a une fille en 2002.

De 1999 à 2006, Rachida est chargée de développement locatif et forme des jeunes en alternance en BTS. On lui refuse une augmentation parce qu'elle ne possède pas le BTS immobilier, Rachida le valide en VAE en 2004/2005 sur son temps personnel, mais elle n'obtient aucune augmentation.

Rachida prend conscience pendant l'été 2005 qu'elle est payée de la même manière que les stagiaires estivaux : elle entame une négociation amiable avec sa hiérarchie, puis très vite avec le soutien de son époux juriste syndiqué à la SNCF elle entame une procédure aux Prud'hommes. Rachida est en arrêt maladie ne supportant plus d'aller au travail. Rachida parle de harcèlement. Elle quitte son entreprise par une rupture conventionnelle rapide avec indemnités en février 2006 et effectue un bilan de compétences prescrit par Pôle-Emploi de mars à juin 2006. Ce bilan lui permet d'intégrer le CUEEP et la L3SE en septembre 2006 en tant que demandeuse d'emploi indemnisée.

La conjoint de Rachida, opposé au mariage, accepte de l'épouser juste avant la L3SE pour apaiser le malaise qu'elle a connu dans son entreprise.

La fille de Rachida a alors quatre ans, elle est scolarisée et gardée le mercredi par une sœur enseignante de Rachida, elle fréquente aussi la garderie. Sa garde est assurée sans problème.

Pendant la L3SE Rachida travaille avec une autre femme adulte en binôme : elles se relisent, complètent leurs notes de cours, s'expliquent mutuellement les notions, s'encouragent. Rachida travaille le soir après le dîner et tôt le matin. Rachida travaille chez elle dans un espace qui lui est réservé.

Rachida obtient sa L3SE en 2007 avec une moyenne des deux semestres de 13,22 et une note de 15 au mémoire de fin de licence. Elle trouve un emploi très vite après sa licence et n'envisage pas le master. Elle reste 32 mois en CDD puis passe enfin en CDI sur le poste qu'elle occupe

depuis 9 ans au moment des entretiens. Elle a pu passer cette période de CDD car son mari avait évolué dans sa carrière grâce à la formation continue.

Rachida évoque ses démarches pour entrer en master2 SE au CUEEP pour la rentrée suivante, à 50 ans, pour, *dixit* : « reprendre de la hauteur », réfléchir.

Émilie

Émilie est née en 1978, elle a une seule sœur aînée, née en 1975. Son père titulaire d'un baccalauréat, est entrepreneur, il possède plusieurs entreprises de réparation et de vente d'automobiles.

Sa mère, qui n'a pas fait d'études, est employée de maison dans une famille de quatre enfants. Elle se lève à 5 heures du matin pour s'occuper d'une grande tante, marraine d'Émilie, épileptique et déficiente intellectuelle logée chez eux ; elle prépare le repas du soir puis, part travailler et rentre vers 19h. Le père rentre vers 20h. Les grands parents ont aussi vécu avec la famille d'Émilie.

Émilie est scolarisée dans le public, dans l'ombre de sa sœur qui est calme, studieuse, première de classe, elle, est plus agitée dans le primaire. Elle pratique clarinette et flûte traversière en école de musique hors scolarité depuis la grande section sous l'impulsion du père lui-même, musicien amateur. Émilie narre que son père - qui joue toujours dans un ensemble amateur- ne s'intéressait qu'à ses progrès en musique, exigeant toujours mieux.

Émilie fréquente le catéchisme le mercredi matin jusqu'à la première communion. Émilie dit de ses parents que « ils ne surinvestissaient pas le parcours scolaire ».

Au collège, l'entourage la destine à la coiffure, un métier manuel, tandis qu'elle souhaite être archéologue, professeure d'histoire, car elle adore la discipline. Ses notes dans cette matières sont très hautes. Elle arrête la musique en cours de collège car son emploi du temps est devenu plus chargé.

Elle choisit une seconde générale, pour suivre les copains, elle passe en première ES. Là ses notes en histoire, bien qu'elle apprécie beaucoup l'enseignante, baissent. Elle abandonne le projet de professeure d'histoire-archéologie .

Émilie obtient son baccalauréat ES en 1996, la même année elle passe son BAFA. Avec ce diplôme d'animation elle anime des groupes en juillet et décembre chaque année et en août des colonies pour enfants en situation de handicap. Elle envisage une fonction de chargée de communication après des tests au CIO, pour cela elle souhaite entre en Infocom accessible à bac+1. Elle prépare donc auparavant une année de Médiation culturelles à Lille 3. Pendant cette année de médiation culturelle, avec deux jours de cours hebdomadaires, Émilie vit chez ses parents et effectue les allers-et-retours en voiture, elle dit « s'éclater » du fait du peu de cours. Elle obtient son année de médiation culturelle et entre en Infocom à Roubaix. Elle prend un logement en colocation avec une amie. Elle travaille pour des colonies de vacances estivales

d'abord comme animatrice puis comme directrice adjointe et directrice. Elle forme aussi au fil du temps des animateurs. Les études d'Émilie sont financées par ses parents, les petits jobs estivaux lui servent d'argent de poche.

Émilie effectue sa licence puis sa maîtrise Infocom. Elle obtient un CDD de chargée de communication suite à son stage de fin d'année dans une entreprise de crédits à la consommation basée à Roubaix fin 2000, la responsable lui fait rencontrer beaucoup de partenaires dont des cabinets de recrutement. Au même moment, en 2000 ses parents se séparent et sa mère entame une procédure de divorce qui se termine en 2007 car le mari refuse de céder quoi que ce soit.

Émilie enchaîne par un CDD dans une banque pendant 18 mois. Elle décroche un CDI chez un partenaire culturel de cette banque, créateur d'événementiels mais les salaires ne sont pas versés régulièrement, les horaires ont des amplitudes très larges. Elle négocie son licenciement.

Émilie fait un constat terrible : après trois expériences professionnelles, elle prend conscience que la « communication » n'est pas ce à quoi elle songeait, « c'est-à-dire qu'un service com est là pour relayer une stratégie d'entreprise au service de l'entreprise ».

Émilie songe alors à se former à un autre secteur : la formation. puisqu'elle a formé des animateurs BAFA. Elle connaît le DESS ingénierie de la formation du CUEEP par les cabinets de recrutement qu'elle a rencontrés et par un animateur de colonie qui a suivi la licence IUP. Elle monte déjà des formations en tant qu'animatrice BAFA et veut se professionnaliser. Elle postule donc au DESS du CUEEP, sans hésitation. La multidisciplinarité dans l'approche des situations lui paraît pertinente.

Elle est refusée au DESS. Elle se positionne donc sur une L3SE pour reprendre les bases des SE. C'est l'année précédent la réforme L.M.D. Émilie intègre la L3SE en tant que demandeuse d'emploi en 2003/2004, elle a 25 ans. Au CUEEP on lui indique-trop tard- que c'est une formation vers un métier « porteur » qui aurait pu donner lieu à des financements.

La mère d'Émilie entame une VAE pour être aide soignante, elle « qui a passé sa vie à s'occuper des gens, une histoire de femme... », a soigné la grand-mère, la grand tante, l'arrière grand-père, des voisins. « Les personnes âgées ont toujours été très présentes » *dixit* Émilie, elle encourage sa fille à être autonome financièrement.

Émilie travaille pendant sa L3SE avec deux autres camarades, une femme célibataire du même âge et un homme père de famille d'une quarantaine d'année. Ils préparent ensemble les dossiers à rendre, sont ensemble en cours. Émilie évoque des notes « de folie » au CUEEP en invoquant une pédagogie de la réussite, elle pense être « sur-évaluée », mais se rend compte qu'elle et son trio ont toujours travaillé comme demandé pour chaque dossier. Cette question d'une « surnotation » de la part des enseignants est signe d'un manque de confiance en soi.

Beaucoup de ses proches sont attachés territoriaux, notamment ses camarades de promotion Infocom. Émilie a connu un parcours chaotique dans le secteur privé et vise donc ce statut qui s'accommode mieux de ses valeurs attachées au service public. Émilie effectue une préparation au concours en parallèle de la L3SE avec le CNED et le CUEEP avec comme objectif de passer le concours d'attachée territoriale.

Émilie part avec une camarade de L3SE en Italie pendant l'interruption pédagogique des congés de Pâques. Elle a choisi l'Italien comme langue européenne pour le concours d'attachée territoriale. Il s'agit donc pour elle de pratiquer en immersion pendant deux semaines car les cours de langue qu'elle suit le soir au CUEEP ne lui suffisent pas.

Émilie suit donc les cours de L3SE, des cours du soir en Italien, et une préparation au concours d'attachée territoriale en même temps. Elle est alors célibataire.

Émilie rencontre en mai 2004 son futur conjoint.

Émilie réussit les écrits du concours d'attachée territoriale mais échoue aux oraux.

Émilie obtient sa L3SE avec 17,02 de moyenne sur les deux semestres en juin 2004.

Après la L3SE, Émilie enchaîne directement sur un M2 recherche en 2004-2005, puisqu'elle a déjà une maîtrise en Infocom, sans difficulté avec Pôle-Emploi. Elle opte pour la recherche alors qu'au début elle voulait se positionner sur un DESS professionnalisant car elle a pris goût au fait de « se poser pour réfléchir ». Elle envisage même la poursuite en thèse éventuellement, projet qu'elle abandonne dès février parce qu'il lui faudrait y consacrer encore plusieurs années. Émilie passe un bilan de compétences à la fois pour voir de l'intérieur de quoi il s'agit et travailler son projet, il l'oriente vers le métier de fleuriste.

Émilie effectue des vacances comme formatrice pendant son M2 en discontinu et à temps partiel.

Elle travaille en M2 sur la mise en place de la VAE dans le public. Sa recherche lui permet donc de rencontrer des personnes de ce secteur du public lors des entretiens qu'elle mène pour son mémoire. Nous pouvons constater ici l'instrumentalisation du parcours du M2 vers un projet professionnel précis.

Émilie poursuit son projet « fleuriste » et passe un CAP fleuriste en 2005-2006 pour ouvrir son commerce. Elle effectue des remplacements dans divers magasins. Elle tombe enceinte et prend conscience que ce projet « fleuriste » n'est pas viable. Et surtout pas compatible avec une vie de famille comme elle l'envisageait, c'est à dire avec du temps pour ses proches. Son fils né en 2007.

Émilie reprend donc un poste dans la communication quelques mois à Roubaix. Émilie chute avec son bébé dans les bras : avec les deux chevilles cassées elle consacre du temps à une recherche d'emploi et répond à une offre de poste de formatrice à Douai, là où elle vient d'acheter une maison avec son conjoint. Elle intègre le GRETA d'abord sur un CDD en 2007 sur un poste de formatrice chargée d'insertion avec des jeunes déscolarisés. Elle occupe ce poste deux ans et demi.

Émile a un deuxième fils en octobre 2009 et une fille en 2011 à 33 ans. Pendant sa deuxième grossesse elle s'inscrit en L1 psychologie à distance, mais ne valide pas. Trois enfants en quatre ans Émilie dit « il me fallait au moins ça ».

Émilie ne prend pas de congés parental mais passe à 80 % après son troisième enfant et repasse à 100 % au bout d'une année en changeant de poste. Elle explique qu'en fait, c'est la situation vécue par sa mère qui impacte ces décisions dans le sens où Émilie défend son indépendance et

assure la continuité de sa carrière professionnelle. Elle raconte que pendant ses congés maternité son conjoint, qui prend une part active aux activités domestiques, s'attendait « naturellement » à ce que tout soit impeccable, que le repas soit prêt, etc.

Au GRETA il faut six ans en CDD pour passer en CDI, mais cela ne gêne pas Émilie qui y trouve une souplesse. Son conjoint lui, est informaticien. Émilie est surqualifiée par rapport à son travail de conseillère en formation faisant fonction depuis 2012, elle ne touche que 1350 euros et n'a pas de statut cadre, son master n'est pas pris en compte dans sa rémunération.

En 2014, à 36 ans, Émilie obtient le CAPES coordination pédagogique ingénierie de formation en tant que fonctionnaire stagiaire, ce qui lui permet d'obtenir le poste de conseillère en formation continue au rectorat avec un statut fonctionnaire et cadre. Dans cette fonction, son salaire augmente de 500 euros mensuels. Dans les GRETAs, les conseillers en formation conseillent le chef d'établissement sur les réponses aux appels d'offres et dans les liens avec les partenaires. Émilie travaille sur le secteur sanitaire et social, monte des dossiers d'habilitation, recherche des sources de financement, etc. dans le secteur académique, ce qui implique beaucoup de déplacements.

Émilie envisage à court terme d'intégrer un « campus métiers » à l'Université, puis à long terme d'intégrer le service formation du Conseil Régional. Émilie a déjà un entretien prévu pour le « campus métiers ».

Émile se décrit « hyperactive » ayant « besoin de ça » au minimum. Elle voulait une vie différente de celle de sa mère, elle « n'est pas centrée sur son intérieur, » « ne fais pas de ménage, ne se lève pas à l'aube ». En étant dans l'Éducation Nationale, elle prend une semaine sur deux aux petites vacances, et sept semaines l'été, ce qui permet de passer beaucoup de temps avec ses enfants.

Sa sœur, qu'elle décrit comme « partie en cacahuète » par rapport à ses qualités mise en valeurs dans l'enfance, a obtenu finalement un bac G et un BTS force de vente, elle se marie jeune et a des enfants très vite.

Les SE lui ont apporté une ouverture, une curiosité, mais la formation non professionnalisante qu'elle a suivie en M2 ne lui a pas permis à court terme de trouver un emploi- contrairement à ceux qui ont validé un master professionnel selon elle - mais, à long terme, lui a donné de quoi poursuivre son parcours jusqu'au CAPES.

Émilie qui était destinée à la coiffure enfant a accumulé les diplômes et les formations en continue depuis la L3SE de manière à construire un parcours dont on perçoit la cohérence a posteriori seulement comme elle le précise elle-même.

Émilie qui a validé sa L3SE, et son master en célibataire, a renoncé récemment à valider une agrégation utile pour monter dans la grille de salaire, du fait de la charge de travail.

Anne Marie

Anne Marie est née en 1949. Son père dirige l'entreprise familiale créée avant la première guerre mondiale, dans un village, sa mère, musicienne, n'a pas d'emploi salarié mais se dévoue dans le village pour les malades et les personnes âgées, elle dirige le chœur de l'église. Anne Marie et son jumeau sont nés après un frère aîné désigné pour la reprise de l'entreprise familiale. La transmission de l'entreprise révèle un système patriarcal qui n'a jamais été discuté. Pour Anne-Marie, il était évident que son frère aîné soit le successeur du père.

Anne Marie est placée dès ses 10 ans dans un pensionnat catholique à quelques kilomètres de son domicile. Son jumeau est dans un pensionnat masculin, tandis que l'aîné, lui aussi pensionnaire est tout de suite orienté dans la reprise de l'entreprise, il est pensionnaire en Suisse.

Anne Marie ne sait pas pourquoi elle est placée en pensionnat à quelques kilomètres de chez elle, sa mère n'occupant pas d'emploi. C'est avec beaucoup de pleurs et de chagrins qu'elle voit repartir ses petites camarades le soir vers leur domicile en autocar. On peut penser que pour ses parents, le pensionnat est un modèle éducatif d'excellence, en référence à la période d'avant guerre, notamment pour les filles qui y sont « préservées ».

L'établissement non-mixte propose des cours par des sœurs en habit. La messe a lieu tous les matins et le soir. La claustration est de rigueur. Anne Marie est une élève moyenne sans histoire. Au pensionnat elle pratique le piano. Anne Marie reste scolarisée et effectue son orientation dans une spécialité « technique », le secrétariat comptabilité jusqu'à ses 18 ans et l'obtention d'un BEC en 1968. Elle explique que son orientation n'a jamais été discutée avec ses parents, il semble que celle-ci soit due au fait que l'établissement proposait cette formation. Elle donc vécue en établissement privé non-mixte, avec l'enseignement de sœurs en habit jusqu'à ses 18 ans.

Anne Marie s'inscrit en faculté de droit à Lille, elle y rencontre son futur époux qui est en économie gestion. Elle effectue les allers-retours avec le domicile familial- un village près de Perrone- en stop, finançant ses études par un poste de surveillante d'internat à Arras. Elle n'avait aucun « argent de poche » de ses parents, tout comme son jumeau, alors que ceux-ci ont les moyens financiers pour la soutenir dans ses études. Il ne s'agit donc pas là d'un désintérêt familial pour les études de leur fille, mais plutôt de l'inculcation d'un modèle d'autonomie financière. Anne Marie explique « qu'à l'époque on ne posait pas de question à ses parents »

Très tôt (1969/70, elle a 21-22 ans, la majorité est encore à 21 ans) on lui propose un poste d'enseignante dans un lycée professionnel d'Arras, elle accepte et arrête ses cours à l'université. Elle restera à ce poste dans cet établissement toute sa carrière jusqu'à sa retraite en 2009.

Tout de suite, Anne Marie s'installe à Arras avec son conjoint, elle l'épousera en 1972. Elle le soutiendra dans sa poursuite d'études jusqu'au CAPES, financièrement en partie, puisqu'il travaille à différents postes pour financer ses études, mais aussi en tapant ses rapports universitaires. Dans tous les cas, le partage des charges matérielles a aidé le cursus long de son conjoint. Ensemble, ils auront un fils en 1975 et une fille en 1977.

Anne Marie ne devient titulaire de son poste d'enseignante en secrétariat comptabilité qu'en 1984, elle a 35 ans (PLP2) après 14 ans d'exercice déjà. Elle soutient la carrière de son époux qui deviendra « chef de travaux » dans un autre lycée.

Face à la création du bac professionnel et en partie par frustration de ne pas avoir été plus loin dans ses études, Anne Marie suit des dispositifs ponctuels de formation pendant toutes les années 1990 jusqu'à devenir formatrice pour le CNFPT et former ses collègues aux différentes réformes du bac pro, réformes institutionnelles mais aussi techniques, puisque Anne Marie est passée de la machine à écrire, à la machine électronique puis au PC avec différents logiciels de bureautique comptabilité. L'intégration de ses nouvelles technologies s'effectue par des formations mais surtout par beaucoup de travail personnel pour s'approprier ces nouveautés.

Cependant, elle avoue ne pas être à l'aise avec ses nouveaux élèves de bac professionnel ; elle considère qu'auparavant les élèves avaient un projet professionnel fort et que désormais ils sont relégués en filière professionnelle.

En parallèle, elle accepte des élèves handicapés en inclusion complète dans ses cours sans aucune formation préalable, mais par souci de leur autonomie. C'est en partie ces deux problématiques, travailler avec un public captif et développer des compétences professionnelles chez des élèves en situation de handicap qui la motivent à entrer en L3SE en 2002, à 51 ans. Ses jeunes collègues sont aussi plus diplômées qu'elle, ce dont elle a clairement conscience.

À cette période ses enfants ont quitté le domicile parental et sont autonomes, sa mère s'est suicidée en 1996 à 60 ans, Anne Marie en a alors 47, sans qu'elle puisse se l'expliquer autrement que par un mal être récurrent depuis longtemps.

Anne Marie est salariée du secteur public sans aucun congés formation, elle demande juste à son proviseur de ne pas avoir de cours au lycée professionnel le mercredi, jour complet de cours au CUEEP. De fait, il lui faut deux ans pour valider, d'abord les UE de cours, puis son mémoire de recherche pour la L3SE qui porte sur l'inclusion des élèves en situation de handicap en lycée professionnel, pendant qu'elle continue d'enseigner à temps plein. Elle effectue les trajets Arras-Lille en train, avec une amplitude horaire très élargie pour y contenir tous ces rôles sociaux : de 5 heures du matin à 23 heures-minuit. Elle travaille dans un bureau qu'elle partage avec son époux, elle a « une « petite place » à soi. Elle effectue sa maîtrise en deux ans également.

Le mari d'Anne Marie ne s'oppose pas à sa L3SE, cependant il n'y porte pas un grand intérêt et se trompe en public sur le parcours de son épouse. Il n'aide ni à la rédaction, ni au plan.

Anne Marie fait corriger ses travaux par ses collègues enseignantes de français du lycée professionnel, puis, seulement ensuite, les expose à son mari. Anne Marie, qui n'a pu développer un groupe de pairs au CUEEP, a cependant un groupe de sororité dans son établissement qui la soutient. On constate aussi ici, la place de la figure du mari sur un piédestal.

Elle valide sa L3SE en 2004, avec une moyenne brute de 14,33 qui lui vaut une mention. Elle enchaîne avec la maîtrise SE en deux années également. Sa maîtrise ne modifie en rien ni son statut d'enseignante ni son salaire. Anne Marie utilise ses connaissances pour mieux enseigner.

En 2006, à 56 ans, alors qu'elle devient grand-mère, elle obtient la qualification de professeur spécialisée. Pendant plusieurs années après sa retraite, elle continue à œuvrer bénévolement pour la formation professionnelle des élèves handicapés et leur insertion.

ANNEXE N°7 : DEUX PORTRAITS LONGS DE FEMMES OMEGA

Monique

Monique est née en 1972, seule fille cadette dans une fratrie de trois enfants d'âges très rapprochés. Sa mère qui travaillait comme contrôleuse dans une usine textile, a arrêté de travailler après son deuxième enfant, Monique n'a donc pas connu sa mère en emploi salarié. Son père est transporteur routier au national, il rentre chaque soir mais tard et part tôt le matin, il voulait avoir une fille. Les parents de Monique sont issus du monde agricole. La mère et le père de Monique ont obtenu leur certificat d'études, seule la mère a poursuivi en école ménagère une formation. Son père était destiné à reprendre l'exploitation familiale, il a modifié ses projets à la demande de sa future femme

Ils vivent dans un hameau du Pas-de-Calais, la maison est construite sur un terrain à l'extérieur du village, cédé par la famille. Le village très proche possède une école maternelle et primaire publique avec des classes regroupées du fait des effectifs faibles. Ainsi, Monique et son frère, bien qu'à des niveaux différents, sont dans la même classe, ce qui engendre de petites tensions par les rapports qu'effectue le grand frère sur Monique à la maison.

De cette petite école rurale d'à peine 200 élèves, Monique se souvient de l'odeur de la ronéotypeuse, du fait qu'on pouvait amener ses chaussons, qu'on y avait un peu froid l'hiver, mais aussi que la discipline y était assez stricte et les punitions corporelles. Elle se souvient aussi des problèmes posés en mathématiques, tous en lien avec la ruralité : il fallait calculer le périmètre d'un champ pour que l'agriculteur sache combien dépenser pour le clôturer, ou calculer une surface pour mesurer le coût de l'engrais à épandre. La mère de Monique conduit ses enfants et vient les rechercher. Elle reprend ses enfants pour le repas de midi chaque jour sauf quand ils sont en CM2, occasionnellement, pour les préparer à la cantine du collège plus éloigné. La mère de Monique s'occupe d'un grand potager et élève quelques poules et des lapins. Ses trajets sont justifiés par un souci d'économie.

Monique dit que sa mère ne suivait pas vraiment la scolarité de ses enfants, mais elle leur faisait faire des dictées tous les matins après le déjeuner pendant les petites vacances scolaires.

Pour se rendre au collège public de secteur à quatre kilomètres Monique prend son vélo jusqu'au point de passage du bus scolaire, laisse son vélo et attend le bus qu'il ne faut pas rater. Elle part le matin et rentre le soir de la même façon.

Pendant le collège, Monique pense vaguement à devenir coiffeuse, mais l'établissement nécessaire est à 15 kilomètres, et on lui dit qu'elle peut suivre en seconde, elle va donc au lycée, le projet « coiffeuse » s'évapore. En troisième, Monique effectue une journée d'observation en maison de retraite, le seul lieu du bourg qui génère de l'emploi.

En seconde, avec le même système de ramassage scolaire, Monique goûte à la liberté et à l'amitié, elle sèche des cours avec les copines, est beaucoup moins studieuse. De fait elle redouble sa seconde mais reproduit le même comportement. Le conseil de classe de fin de

seconde l'orienter vers une première de secrétariat comptable administratif et commercial, une filière qui vient d'ouvrir dans son lycée. C'est l'époque de la création des bacs professionnels. Son frère d'un an plus âgé est déjà sur Lille, pour Monique, pas de doute après le lycée elle continuera et sur Lille. Comme elle l'explique « c'était déjà "on ne s'arrête pas au bac" dans mon esprit c'était "on ne s'arrête pas au bac", c'était déjà ça », le hameau n'offre aucune opportunité d'emploi et Monique ne veut pas être au chômage : « si je m'arrête au bac qu'est ce que je ferai? " Il y avait des représentations aussi, dans mon hameau aussi de se dire " ben, mince, la voisine elle a trois ans de plus que moi et puis elle a eu son bac et elle est à la maison et elle cherche du travail", donc une année ça passe, deux années et puis après on se demande "qu'est ce qu'elle va faire? ", donc j'avais aussi une représentation de personnes dans le village qui étaient carrément au chômage avec des petits boulots à la mairie qu'on appelait des contrats TUC, à l'époque, c'était ça en fait ». Monique vise une indépendance financière. Son appétence se tourne également vers Lille, la ville « Et puis moi, la ville m'attirait, la ville m'attirait aussi, c'était quelque chose que je connaissais pas, donc j'avais envie de découvrir il y avait une curiosité aussi ». La ruralité n'offre ni emploi ni activités culturelles ni mixité de toutes sortes.

Monique valide un bac G en 1981 avec mention sans dire laquelle. Son lycée vient d'ouvrir une section BTS secrétariat de direction mais elle fait des demandes dans des établissements se trouvant dans des villes plus grandes : Hazebrouck et Lille. Elle y est retenue et choisit donc Lille. Monique veut quitter la ruralité, elle a pris conscience qu'il existait d'autres modes de vies.

À Lille, pas d'internat, Monique doit prendre une chambre en résidence universitaire près du Lycée GB, elle est financée par sa bourse d'études. Son frère aîné a raté sa première année de droit et est inscrit à l'école Pigier de Lille et a donc besoin d'une chambre lui aussi, son autre frère est à l'armée. Pour la mère de Monique le retour le week-end de ses enfants est fatigant, elle fait la lessive, repasse, leur prépare des repas et petits gâteaux à emporter. Au même moment, les enfants veulent passer leur permis pour être plus autonomes dans leurs déplacements. Tout cela se finance avec le seul salaire du père. Monique rentre manger le midi dans son logement, un repas avec les victuailles que sa mère lui a préparées. Le repas au restaurant universitaire est exceptionnel par économie mais aussi par sécurité pour ne pas rentrer seule le soir en hiver par exemple. Monique a un rendez-vous bihebdomadaire téléphonique avec sa mère, depuis une cabine téléphonique Monique rapporte que sa mère lui conseillait « ne téléphone pas trop tard, parce que tu seras dans la rue ».

Le BTS délivre des cours à temps plein, Monique ne peut assumer un job « étudiant » en parallèle, mais elle participe aux inventaires d'Auchan en décembre de nuit grâce à des camarades qui ont un véhicule. Elle effectue ses stages obligatoires durant son BTS au Conseil Régional à Lille. Pendant les étés, depuis sa terminale, Monique travaille dans la maison de retraite du bourg.

Pendant sa deuxième année de BTS, Monique rencontre son futur mari, Karl qui est déjà interne en médecine, ils ont neuf ans d'écart. Cela cause une rupture avec sa famille qui n'apprécie pas Karl ni leur mode de vie « peu catholique ». Monsieur est d'origine libanaise et musulman ce qui choque les parents très chrétiens de Monique. Monique explique qu'elle n'est plus dans le même monde de valeurs que sa famille, elle est sortie de la ruralité, côtoie d'autres milieux, a une ouverture culturelle, tout ce que ses parents n'ont pas selon elle. Les parents de Monique pensent

qu'elle doit quitter Lille et rentrer chez eux, et demandent au lycée GB d'annuler son inscription en deuxième année pour qu'elle revienne chez eux. Monique s'entretient avec le directeur de GB, elle est majeure elle peut continuer son année sans l'aval de ses parents.

C'est Karl qui se portera garant pour son logement universitaire, ses parents refusent de le faire. Monique espace largement ses visites à la famille. Elle explique que même chez ses parents le week-end, elle doit attendre que son frère n'ait plus besoin de la voiture pour s'en servir, il passe toujours en premier. Monique exprime la valence sexuelle différenciée qu'elle a reconnue : « j'étais une fille c'était différent, dans l'éducation c'était important, euh...parce que en comparaison à mon frère, et bien lui, il pouvait sortir, moi je sais que même quand j'étais à la maison euh il y avait deux voitures pour 3 enfants et mon père conduisait, deux voitures pour 4, euh...et bien la voiture était plus souvent attribuée à mon frère, pour avoir la voiture, il fallait que j'attende, c'était pas mon tour, parce que je suis une fille et puis voilà, c'était pas gênant si je restais un peu plus à la maison». En demandant son retour, les parents de Monique occultent son ambition professionnelle : « si le contraire c'était passé, si j'avais loupé ma première année de B.T.S, je ne suis pas sûre que mes parents m'auraient cherché un établissement privé, parce que, moi, à la rigueur on aurait pu me trouver un emploi quelconque, voilà, mais un garçon devait absolument avoir une bonne situation, c'était un peu ça leur discours, voilà... ». Monique veut travailler et qui plus est, s'épanouir dans le travail.

Monique valide son BTS de secrétariat de direction en 1993. elle s'installe alors avec Karl dans un appartement à Lille.

Le lycée GB lui propose de suivre une préparation au concours de Cachan après le BTS. Elle démarre cette préparation très difficile dont les élèves démissionnent un à un. À l'aune d'une opportunité d'emploi, Monique démissionne à son tour et entre dans une entreprise qui vend des placements fiscaux en décembre 1993. Son salaire va lui permettre d'assumer la rupture avec la famille dont elle ne dépendra plus. Cependant cet emploi nécessite des regroupements mensuels sur Paris, son patron l'emmène et la redépose le soir, mais elle est mal à l'aise seule dans la voiture, elle si jeune avec son patron. Elle s'est inscrite dans les agences d'interim et va effectuer des missions. Elle effectue un premier contrat à l'AFPA comme préparatrice de cours, c'est à dire qu'elle prépare des supports, puis elle enchaîne avec un CDD de neuf mois en remplacement d'une secrétaire. Ensuite, Monique retrouve un emploi chez un gestionnaire de logements.

En 1995, Monique se marie avec Karl, elle a 23 ans. La veille de son mariage elle est contactée par l'AFPA qui lui annonce qu'elle peut bénéficier d'un poste pour les moins de 26 ans en remplacement d'un départ à la retraite. Le lundi suivant son mariage, Monique débute un CDD à l'AFPA en tant qu'assistante de formation qui se contractualisera quelques mois plus tard par un poste fixe. Karl est interne encore et travaille en tant qu'urgentiste. Les époux se voient peu. Monique est souvent seule, Karl a beaucoup de travail et d'études à effectuer. Karl termine son internat en 1997 mais il poursuit pour se spécialiser en cardiologie, mais étant étranger il ne pourra exercer en France en libéral, il projette de retourner au Liban exercer. Monique n'a pas les mêmes attentes : « mais bon, voilà, les travaux dans la maison, je concevais un petit peu les choses, je réfléchissais les choses et quand on fait des gros travaux comme ça il faut être deux mais il n'était pas là, donc voilà à partir de ce moment-là...[...] Donc voilà, à partir de là, je n'arrivais plus à me projeter et puis on se croisait beaucoup parce que son activité était très

prenante, alors... ». Monique explique aussi qu'elle se sentait mise à l'écart par la « vocation » de Karl : « c'était un peu un déclic qui a fait, tiens, lui il s'éclatait dans ses bouquins et puis moi j'étais un peu sur le côté pendant qu'il bouquinait, voilà j'ai bien envie moi aussi d'aller dans les bouquins..et de trouver quelque chose ».

Monique et Karl se séparent : Monique rachète les parts de la maison achetée en 2001, maison qui a besoin de lourds travaux, le divorce est prononcé en 2001. Mais « je n'avais plus vraiment de projet mis à part un train-train quotidien bien sympathique, je n'avais pas à me plaindre, malgré tout j'avais un travail, j'avais une maison, je divorçais mais bon, voilà c'était convenu avec mon ex-mari, c'était pas quelque chose de dramatique, ça ne se passait pas dans la souffrance, j'avais quand même un certain confort, mais j'étais trop jeune pour avoir un confort comme ça, j'allais travailler tous les jours et faire le même boulot tous les jours et rentrer chez moi... » et donc, la même année, Monique demande un Fongecif pour entrer en L3SE car son évolution professionnelle semble bloquée par l'absence de titre universitaire. Sa demande est refusée. Monique ne veut pas attendre une année supplémentaire et négocie sur le plan de formation un aménagement de ses horaires qui lui permettrait de suivre la L3SE en cours du soir au CUEEP de Lille. Elle bénéficie du lundi complet, journée entière de cours et elle commence tôt le matin, quitte un peu plus tôt en fin de journée à 16 heures, elle n'est pas remplacée et garde sa charge de travail intacte. La direction accepte ses conditions.

Monique entre donc en L3SE au CUEEP en 2001. Monique connaissait déjà la L3SE que beaucoup d'étudiants de son BTS suivaient. Monique présente la L3SE comme une voie très suivie par les élèves après ce BTS de secrétariat de direction, cette licence est comme un « approfondissement » après le BTS elle est la plus « simple » à valider pour entrer ensuite en IUFM par exemple puisque l'économie, le droit peuvent donner lieu à des équivalences.

Pour accéder à une fonction à responsabilité à l' AFPA elle pense qu'une qualification dans le champ de la formation d'adultes est utile. Notons ici l'ambition de Monique, qui, avec six années d'ancienneté ne veut se contenter du poste auquel elle a accédé. L' AFPA, opérateur sur tout le territoire français, demande à ses collaborateurs une grande mobilité géographique pour gravir les échelons hiérarchiques. Nous pouvons constater que ce système favorise l'élection d'hommes aux postes de direction. Monique venant d'acheter une maison qui nécessitent beaucoup de travaux ne peut ni ne veut changer de région, elle doit donc passer par une montée en qualification.

Monique se souvient de la pré-rentree organisée par le CUEEP, elle n'avait jamais été en amphithéâtre mais constate qu'il y a des gens de tout âge, ce qui la rassure, elle-même est une jeune de la formation continue, elle a 28 ans. Les adultes en formation continuent se regroupent entre eux selon Monique, elle-même travaille avec trois autres personnes dont un homme qui travaillait dans une banque et une femme qui elle était dans un établissement scolaire, une autre en centre de formation. Monique se considère comme « celle qui rassure » dans le groupe tandis que les autres sont anxieux, de leur validation, de leur avenir.

Monique vit seule dans une maison sans carrelage, sans chauffage, l'entreprise qui conduisait les travaux est en liquidation : « je chauffais difficilement la maison avec mes petits radiateurs, donc je vivais dans une chambre, j'allais dans la cuisine où je faisais très très vite à manger et je montais là haut, je travaillais dans ma chambre, je mangeais dans ma chambre, c'étaient des

conditions un peu spéciales ». Pour minimiser les temps de trajet, Monique effectue son stage d'observation à l'AFPA dans un cursus de niveau 3 de conception de moules plastiques, donc en plasturgie. En effet le site de l'AFPA dans lequel elle travaille est consacré au bâtiment et à l'industrie.

Monique apprécie le travail de recherche pendant sa deuxième année qu'elle consacre au mémoire, notamment le suivi individualisé, l'envoi des travaux au fur et à mesure et la possibilité sans cesse d'être lue par l'enseignante.

Les parents de Monique la soutiennent moralement, ils voient dans le travail fourni par la licence un moyen d'échapper au deuil causé par le divorce tout récent et les complications dans la direction des travaux. Elle travaille ses cours de L3SE le soir et le week-end, recroquevillée dans sa chambre.

Monique obtient sa L3SE avec 14,40 de moyenne sur les deux semestres.

Monique reprend contact avec le service RH de l'AFPA avant la fin de sa licence³. Sa formation a été négociée pour lui permettre une évolution hiérarchique, cependant on lui annonce qu'aucun poste ne s'est libéré ou ouvert. La direction lui propose d'effectuer la maîtrise Sciences de l'éducation sur le plan de formation, ce que Monique accepte mais sur deux années d'autant plus que l'AFPA traversant des difficultés était déjà dans une période « on ne remplace pas les départs » comme le dit Monique.

Les conditions négociées pour la maîtrise sont identiques à celles de la licence 3 : « je crois même qu'à l'époque on était encore à 39 heures voilà et pour dire de euh...d'achever mon travail, d'atteindre les objectifs fixés euh...je ne comptais pas mes heures, donc les 39 heures étaient réalisées, mais je n'ai eu aucun remplacement euh..et, pareil les unités, la première année j'ai dû demander une demie journée à l'AFPA pour m'absenter, mais souvent les cours tombaient surtout le soir après 16h...ça me faisait rentrer, je me souviens que je rentrais parfois à plus de 21heures à la maison ».

Monique passe tout de même en septembre 2002 un concours ANPE pour devenir directrice d'agence, elle n'est pas retenue aux entretiens. Cette fonction nécessitait aussi de la mobilité géographique ce qu'elle n'était pas prête à engager du fait de sa maison en travaux.

Monique valide la plupart des UE la première année de L3SE et garde le mémoire pour la seconde.

Sa maîtrise en poche en 2004, Monique retourne voir sa direction : il n'y a toujours pas de poste pour elle, il faudrait qu'elle accepte une mobilité dans une autre région. Monique reste sur la métropole lilloise, elle est très déçue : Monique se retrouve exactement au point de départ, au même poste qu'avant sa licence la promotion en tant que directrice qu'elle attend depuis trois ans n'est toujours pas possible. Monique nous dit : « on parle plutôt de directeurs que de directrices quoi, dans les managers on a beaucoup plus d'hommes que de femmes aussi donc c'est vrai que... »

Monique a une fille en 2006 qu'elle décide d'élever seule par choix : « moi je dirais que, de toute façon, il me fallait des enfants, aujourd'hui j'ai un enfant, c'est tout, mais je ne pouvais pas concevoir ma vie sans enfant ». Ce modèle maternel, Monique le poursuit en prenant trois années

de congés parental, car elle n'a pas trouvé la structure satisfaisante pour la garde de sa fille, seuls quelques mois sont financés par la CAF. Pendant son congés parental elle obtient un agrément pour la garde d'enfant, mais ne peut se résoudre à accueillir d'autres enfants et de risquer de délaisser sa propre fille. La même année, en 2006, Monique perd sa mère et sa tante atteintes de cancers foudroyants avant la naissance de sa fille. Sa grand-mère, veuve depuis seulement un an entre en dépression après le décès de deux de ses enfants. Aussi, la grossesse de Monique ne porte pas à discussion dans tous ces tourments familiaux.

Monique prévient son employeur de son retour en 2009, mais son poste est occupé par une autre personne : on lui propose un temps partiel alors qu'elle était à temps plein avant son congés parental : « on parle plutôt de directeurs que de directrices quoi, dans les managers on a beaucoup plus d'hommes que de femmes aussi donc c'est vrai que... moi je l'ai ressenti parce que à mon retour de congés parental, déjà on me pensait partie et que je ne reviendrais pas, je n'étais pas vraiment attendue à mon retour en tout cas, et quand j'ai dit "si dans 3 mois, je ne peux plus pousser ce congés parental, donc je reviens travailler", je vous dit j'ai recommencé à 25 heures par semaine, je ne voulais pas faire de démarches compliquées avec des syndicats et tout, mais j'étais dans mes droits de dire "non, j'avais un poste à 35 heures j'aimerais retrouver un poste à 35 heures"...je vous dit j'ai recommencé à 25 heures par semaine, je ne voulais pas faire de démarches compliquées avec des syndicats et tout, mais j'étais dans mes droits de dire "non, j'avais un poste à 35 heures j'aimerais retrouver un poste à 35 heures" ». Nous voyons comment l'employeur de Monique, centre de formation parapublic, n'a pas respecté la législation concernant le retour de congés parental : la salariée doit récupérer un poste équivalent, c'est à dire équivalent aussi en terme de temps de travail. Si Monique était à temps plein avant son congés parental elle doit être à temps plein en revenant après celui. Carrière et aussi sans plus de ressources, Monique accepte un 25 heures hebdomadaires alors qu'elle a un enfant à charge : « oui...après moi j'étais un peu dans le doute parce que je n'avais pas travaillé depuis 3 ans et tous les collègues que je pouvais croiser en faisant mes courses disaient "c'est devenu infernal! on a changé les logiciels! Les directeurs ne savent pas diriger! on est tout seul en tant que formateur sur nos métiers jamais personne ne vient nous poser de questions, on fait des commandes de matériel, jamais le matériel n'arrive ", donc j'entendais un ras-le-bol de tout les côtés, donc moi qui avais choisi ma fille pendant trois ans j'étais plutôt dans un monde de Perlimpinpin, tout allait bien dans mon monde, et puis reprendre le travail c'est vrai que c'était une inquiétude en disant "est ce que personnellement je vais accepter le changement et je vais surtout arriver à m'adapter à une nouvelle situation comme ça? " bon, ça me permettait aussi de mettre ma fille à l'école à temps le matin et j'allais la chercher à 16h30 elle n'allait pas à l'étude et certains jours en fait euh...je la récupérais après le repas à l'école, voilà ». De retour dans l'emploi, Monique ne fait pas valoir ses droits, effrayée sans doute par tous les changements qui ont eu lieu pendant son absence - la crise économique est passée par là-, et l'ambiance dégradée. Elle positive en voyant qu'elle peut redémarrer doucement.

Après six mois, elle réintègre son ancien poste d'assistante de formation à temps plein car la personne qui la remplaçait est rétrogradée à l'accueil pour n'avoir pas tenu ses objectifs.

Ce n'est qu'au bout d'une année encore, 2011-12, à 40 ans, que Monique passe au service commercial et devient - enfin - cadre car le poste de commercial l'exige, en effet, comme

l'explique Monique : « c'était le poste qui était cadre c'était pas parce que j'avais la maîtrise, j'ai des collègues qui sont sur le même poste et qui n'ont pas de diplôme supérieur et en tout cas pas de maîtrise c'est sûr ». Il s'agit en fait d'une méritocratie : « c'est plus par reconnaissance du travail fait qu'on a dit "cette personne elle tient la route, son travail est porteur il y a eu des réussites concrètes, donc en échange on peut lui confier un poste de cadre", c'est plus comme ça en fait [...] voilà on est pas plus payé parce que on a bac+4 ».

Monique a désormais la responsabilité d'un site Emploi pour l' AFPA dans lequel elle accueille jeunes et demandeurs d'emploi en demande d'aide.

Christine

Le discours de Christine se caractérise par sa réflexivité à l'aune des formations en développement personnel qu'elle a suivies.

Christine est née en 1958 après une grande sœur. Un garçon était désiré. Sa mère cesse son activité de commerçante en confection lingerie femme et enfant vers les 4 ans de Christine (1962). La mère de Christine est issue d'une famille où le père était fonctionnaire et la mère couturière.

Le père de Christine, orphelin de mère très jeune dans une fratrie de huit enfants, est placé en orphelinat pendant la deuxième guerre mondiale, il en sort à 14 ans, il a atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire et doit travailler. Il est représentant pour une société d'extincteurs, il prendra vite du galon et deviendra responsable régional du grand Nord dès la naissance de Christine. Nous verrons que Christine dépeint son père comme un « intellectuel », « un mélomane » autodidacte. La figure paternelle auréolée de résilience et d'autodidaxie revient régulièrement dans le discours de Christine.

Christine évoque l'avortement de sa mère, enceinte avant mariage tandis que son père était encore au service militaire qui durait plusieurs années. Sa mère attendait un garçon, c'était donc un avortement « maison » tardif, l'enfant a été prénommé Pascal, les deux sœurs en entendent parler toute leur enfance, la sœur de Christine prénomme son poupon Pascal.

Le père de Christine développe une tumeur au cerveau un an après son mariage (1953), il sera opéré, une première en France, avec succès. C'est donc aussi, un survivant.

Ayant déjà une fille, le père de Christine souhaite ardemment un fils en second enfant, mais c'est Christine qui arrive : son père ne la regarde pas pendant plusieurs jours et se désintéresse d'elle.

Christine commence sa scolarité en école publique de quartier et est inscrite dès la 7ème (CM2) dans une école privée déjà renommée, TDA à Lille. C'est en CM2 que la meilleure amie de Christine meurt d'une leucémie foudroyante à 9 ans, Christine évoque cet épisode avec émotion encore.

Christine, qui a suivi une thérapie, évoque sa stratégie pour provoquer l'affection de son père : elle va briller à l'école et être pétillante pour lui ressembler. Ceci fonctionne.

Christine entre au collège en 6^e en allemand première langue, à l'époque c'est la meilleure classe, puis ensuite l'Anglais et le Grec classique. Elle pratique le piano et l'équitation, régulièrement en dehors des cours. Elle s'intéresse beaucoup en terminale aux textes de Freud.

Cependant, depuis l'adolescence, Christine ressent un malaise, qu'elle explique aujourd'hui par le fait qu'elle n'était pas elle-même, elle a des phases sombres avec les notes qui baissent.

En première elle rencontre un jeune homme fragile, son futur premier époux.

À TDA elle obtient un baccalauréat A2 (deux langues vivantes et une langue ancienne) en 1976 par les rattrapages, car son émotivité lui fait rater des épreuves écrites, elle est la première de la famille à accéder au baccalauréat, sa sœur ayant été orientée vers un BEP secrétariat après la troisième. Après son baccalauréat Christine intègre une école privée parisienne d'hôtesse interprètes. À Paris, elle est aussi avec son ami.

Après son diplôme obtenu en deux années elle travaille de façon irrégulière et ponctuelle mais parfois prestigieuse pour l'interprétariat notamment de chefs d'États français. Cependant ces missions sont précaires, Christine et son ami rentre dans le Nord, elle entre dans l'entreprise de sa future belle famille, une société qui imprime des emballages alimentaires, par un remplacement maladie en 79, puis devient secrétaire de direction. Elle se marie en 80 malgré les doléances de ses parents qui voient son conjoint psychologiquement instable.

De fait, Christine divorce après deux années de vie commune avec son mari psychotique.

Au travail, elle a rencontré Bernard un directeur de l'entreprise qui a été rachetée, elle est alors secrétaire de direction trilingue. Christine divorce en octobre 1982 de son premier mari. Bernard quitte la direction de l'entreprise d'impression d'emballages alimentaires par un licenciement en juillet 82 pour désaccord sur la politique engagée. Christine elle, subit les attaques et rumeurs de ses collègues qui la soupçonne de fournir des documents à Bernard et a « commencé un long processus de ce qu'on appellerait aujourd'hui harcèlement ». Bernard et Christine travaillent ensuite sur Paris dans des entreprises séparées.

Bernard, marié avec deux enfants entame une procédure de divorce en 82, elle sera longue et pénible, et obtient une garde alternée des enfants. Fin 85 ils reviennent travailler dans le Nord et s'installent ensemble. Christine entre à la S. (VPC), en 86, enceinte ; Christine occupe un poste à la direction du catalogue de la S. Christine a une première fille en 1987, elle se remarie en 88 et a une seconde fille en 1989. À la maison, Christine a une employée pour l'entretien, dont la présence va diminuer proportionnellement à l'augmentation de l'âge des enfants, et des baby-sitters.

Christine prend l'habitude d'aller régulièrement en formation, notamment en analyse transactionnelle, PNL, etc, et tout ce qui tourne autour du relationnel, sur le plan de formation, mais aussi sur son temps libre.

Christine change de fonction en 1998, toujours à la S. pour passer à la communication interne à mi-temps, pour gérer toutes les tâches domestiques car son époux est très pris par ses fonctions

de PDG, il effectue des déplacements fréquents. Christine gère 4 enfants la moitié de la semaine et des vacances scolaires, deux le reste du temps. Ses filles ont alors 9 et 11 ans. Dans sa fonction attachée à la direction des ressources humaines Christine travaille 10 ans, le relationnel avec la direction est très difficile. Dès 1998 Christine valide le DUCERH au CUEEP en Fongecif, étalé sur 2 ans. Christine est sollicitée par son réseau pour effectuer quelques vacations en école de communication dès 2002-2003 sur son temps personnel, cela lui plaît beaucoup, elle anime et organise également une formation d'intégration des nouveaux salariés cadres de la S. 4 fois par an. Mais les tensions augmentent, on l'accuse d'occuper le poste et de travailler pour « son argent de poche », on lui reproche son accointance avec tous les dirigeants qu'elle accueille en formation. Christine entrevoit la formation comme une porte de sortie car elle ne veut pas démissionner après 10 ans à ce poste et 20 ans à la S.

En 2008, l'année de ses 50 ans Christine redemande un Fongecif, car elle n'en peut plus des tensions qu'elle vit au travail, un harcèlement dit-elle. Son Fongecif est accepté et elle entre en L3SE en 2008 avec le projet de devenir formatrice, à l'époque, ses filles majeures vivent ensemble à Lille pour leurs études, son mari est souvent en déplacement, c'est « l'année idéale ». Christine fait partie d'un petit groupe de femmes en formation d'adultes, 2-3 personnes, avec lesquelles elle travaille en privilégié pour comprendre les cours et préparer les évaluations. Si Christine connaît quelques moments difficile en évaluation du fait de son émotivité, elle fait surtout part de son plaisir intellectuel pendant cette année de L3SE, plaisir d'apprendre et plaisir d'atteindre ce qui est requis même avec des efforts fatigants.

Avant son retour en entreprise, on lui propose des postes qui ne lui conviennent pas, elle finit par obtenir un licenciement pour faute, avantageux par accord, car Christine a constitué un dossier solide sur la situation qu'elle a vécue avec notamment l'utilisation par ses collègues de faux documents pour l'incriminer.

Après sa L3SE Christine travaille pour le CUEEP comme vacataire dans le champ du développement personnel. Elle travaille sous couvert d'une société de son mari qui est OF, puis son mari prend sa retraite. Un changement dans la législation la contraint au statut d'auto-entrepreneur (2013) pour travailler directement pour les écoles de communication et les entreprises où elle travaillait précédemment comme vacataire du CUEEP. Christine a connu parfois en simultané trois statuts : indépendante, vacataire et auto-entrepreneur. Ces statuts indépendants sont choisis par Christine qui préfère gérer son emploi du temps pour concilier vie familiale et professionnelle. Elle admet clairement qu'elle a pu se permettre une activité à temps partiel du fait de la rémunération élevée de son mari.

Christine évoque clairement les changements dans le champ de la formation d'adultes : quand elle a démarré, le développement personnel était « en vogue » et financé par les OPCAs via les plans de formation, récemment c'est beaucoup plus difficile : La formation est devenue un marché très concurrentiel dans lequel une formatrice auto-entrepreneur doit se battre féroce pour atteindre l'équivalent d'un mi-temps annuel. Elle évoque ses difficultés avec la Direct pour obtenir un statut d'opérateur de formation, on lui rétorque qu'elle ne valide aucune compétence opérationnelle avec le développement personnel.

ANNEXE N°8 : ENTRETIENS AVEC SUZANNE

1r entretien

LD : bonjour c'est Mme Desmet

Suzanne : oui

LD : juste... je mets le haut parleur

Suzanne : d'accord

LD : alors..pour commencer est-ce qu'on peut parler de vos parents, est-ce qu'ils travaillaient?

Suzanne : alors, mon père ou,i tout le temps, et ma mère, elle a repris une activité, avant de nous avoir elle travaillait et après avoir...quand les enfants étaient grands elle a repris quelques heures de travail par semaine

LD : d'accord, ils avaient quel genre d'activités vos parents?

Suzanne : mon père était euh...contrôleur en banque, à la fin de la carrière il avait un statut cadre et maman euh...avant de nous avoir elle était secrétaire, et après elle a pris quelques heures de ménage

LD : vous êtes plusieurs enfants donc

Suzanne : oui 4

LD : et vous, vous êtes où dans la fratrie

Suzanne : la 3ème

LD : d'accord..vous vous êtes née en ...

Suzanne : en 59 à L.

LD : et les frères et sœurs sont très éloignés de vous en âge ?

Suzanne : non, l'aînée elle a 4 ans de plus que moi et la dernière elle a 4 ans de moins que moi

LD : je ne vous entends plus très bien

Suzanne : allô?

LD : je vous entends mieux

Suzanne :vous avez entendu?

LD : donc il y a deux filles avant vous

Suzanne : non, une fille avant moi, ensuite il y a mon frère, ensuite il y a moi et ensuite il y a ma petite sœur, ma petite sœur est 4 ans plus jeune que moi, ma grande sœur est 4 ans plus âgée que moi LD : votre frère, c'est quelle année sa naissance?

Suzanne : 1958

LD : ah oui, il est tout proche de vous en âge

Suzanne : effectivement

LD : votre maman s'est arrêté quand ?

Suzanne : quand ma grande sœur est née, en fait je pense que c'est quelque temps après, sa maman a gardé Éliane quelques temps mais pas longtemps

LD : donc vous vous avez connu votre maman a la maison

Suzanne : oui

LD : donc ensuite vous avez été à l'école, scolarisée à l'âge habituel

Suzanne : oui, entre deux et trois ans

LD : oui, et puis c'était une école publique?

Suzanne : alors, au départ c'était une école privée, et j'ai intégré l'école publique en CE1

LD : vous pouvez m'expliquez

Suzanne : euh..en fait maman, je pense qu'elle a eu connaissance que le niveau n'était pas très élevé dans l'école privée et donc, comme l'école publique avait une bonne réputation, on a intégré l'école publique tous ensemble en fait, toute la fratrie

LD : d'accord tous ensemble

Suzanne : et c'était effectivement le cas puisque j'avais un très bon niveau à Ste E. je crois que j'étais 6ème et quand je me suis retrouvée à l'école publique je me suis retrouvée quarantième sur 41 on a été très nombreux dans cette classe

LD : 41 élèves dans le public

Suzanne : 41 on était, c'était l'époque, ça remonte

LD : en fait, ils vous avait mis dans le privé par choix religieux, ou par proximité ?

Suzanne : je pense que c'était par...euh...pas par choix religieux...c'était plus parce que...je ne sais pas...euh...je ne pense pas que c'était des choix religieux, je pense que c'était plus...avoir l'assurance que c'était une école...bien tenue quoi...dans la tradition familiale paternelle c'était un peu l'école privée qui était préconisée...alors que chez Maman, elle venait plus d'un milieu ouvrier, tous les enfants avaient été à l'école publique

LD : vos parents pensaient que c'était mieux pour votre éducation l'école privée

Suzanne : oui je pense que c'était plus ça...plus de discipline des choses comme ça

LD : mais en fait, il s'est révélé qu'elle n'était pas très bonne

Suzanne : le niveau n'était pas bon

LD : donc vous arrivez à l'école publique à quel âge ?

Suzanne : j'étais en CE1...7 ans oui

LD : et là un gros décalage de niveau, comment vous avez fait?

Suzanne : oui, je n'étais pas mauvaise élève alors euh...je me souviens qu'au deuxième bulletin j'étais 11ème donc j'avais une nette progression...et au troisième bulletin j'étais dans les 5 premières, 5/6 premières, oui

LD : votre Maman vous avez fait travailler un peu

Suzanne : non, Maman, elle ne nous suivait pas, elle...elle nous demandait de faire nos devoirs, mais elle n'avait pas la possibilité de nous accompagner dans les devoirs comme je l'ai fait pour mes enfants

LD : d'accord, parce qu'elle a arrêté ses études très tôt votre maman

Suzanne : oui, je crois que Maman a été travailler à 16 ans oui

LD : elle avait son certificat d'études

Suzanne : elle avait son certificat de fin d'études et je crois qu'elle a eu un diplôme en secrétariat...ou une certification et elle a trouvé du travail rapidement

LD : quand vous dites "elle ne pouvait pas suivre", c'était pour quelles raisons?

Suzanne : au vu du nombre d'enfants à la maison, à ce moment-là, il n'y avait pas de frigo, il n'y avait pas...elle devait faire les courses tous les jours, la machine à laver il y en avait une, mais c'était une batteuse ce n'était pas une machine à laver automatique, donc voilà, il y avait quand même beaucoup de travail dans la prise en charge quotidienne...avec 4 enfants voilà...on revenait à manger tous les midis...

LD : vous reveniez tous, le midi

Suzanne : ah oui, oui c'était pas à la mode à ce moment-là d'aller à la cantine

LD : ça avait un coût aussi à 4

Suzanne : oui voilà

LD : d'accord et donc votre primaire ça se passe comment, vous avez des souvenirs?

Suzanne : au fait j'ai des bons souvenirs de ma scolarité en général, alors...euh...c'était l'époque, ça remonte, je me souviens qu'il y avait des très bons côtés euh..c'était...ça faisait une école un peu familiale, il y avait une proximité avec les enseignants et en même temps il y avait de la discipline et du respect..on avait des cours de morale par exemple...Bonjour![parle à quelqu'un qui passe dans le bureau]...allô? excusez moi

LD : je vous en prie...vous me parliez des cours de morale

Suzanne : oui, donc on avait des petits cours de morale, ils étaient...maintenant ça fait bondir les cours de morale, mais là, c'était euh...Moi, je trouve que c'était finalement assez bien, parce que euh...on expliquait un peu le vivre ensemble, pourquoi c'était important de se comporter comme-ci ou comme-ça, voilà, euh...il y avait...il y avait par contre des sanctions qui apparaissent maintenant complètement désuètes, par exemple quand on avait, quand on n'avait pas bien tenu le cahier, on avait le cahier dans le dos, et on devait faire des tours de cours, voilà des choses

comme ça, mais moi je n'ai pas l'impression d'avoir été traumatisée par ça..bon, j'étais pas fière, c'est vrai que je n'aimais pas ça du tout, mais je n'ai pas de traumatisme de ça, par contre c'est vrai que euh...globalement, je trouvais que les enseignants étaient assez fermes mais aussi respectueux des enfants et....donc j'ai des assez bons souvenirs mais c'est de ma scolarité en général, avec des petits hauts et des petits bas mais voilà et.....et...en termes de résultats j'étais euh....débrouillarde on va dire dans les apprentissages mais, je n'étais pas une foudre de guerre en termes de travail personnel et...et donc du coup, je n'étais pas dans les trois premières à briller comme...comme ma grande sœur et ma petite sœur par exemple, voilà...donc j'étais bien..je travaillais, mais je voulais aussi profiter de la vie on va dire...

LD : c'était une grande école ou ...

Suzanne : non, c'était une petite école, maintenant, quand on est petit forcément l'école est grande, mais maintenant, je sais que c'était une petite école, il y avait un CP, un CE1, il y avait 2 CE2 parce qu'il y avait une classe qui était dédoublée je crois, il y avait un CM2 euh...il y avait aussi une classe de certificat d'études à l'époque

LD : donc il y avait une classe par niveau, les niveau n'étaient pas mélangés

Suzanne : euh...je sais que chez Me H. il y avait deux niveaux, je n'étais pas dans cette classe là, c'était la seule classe où il y avait deux tranches d'âges en fait

LD : et donc vous étiez très nombreux par classe

Suzanne : alors c'était surtout en CE1 quand je suis arrivée, je n'ai pas souvenir que les autres niveaux euh...il y ait eu tant d'élèves...d'ailleurs c'est peut-être pour ça que l'année suivante ça a été dédoublé et qu'il y a eu deux CE2...euh....parce que moi, à ce moment-là, je n'ai pas tilté pour savoir si l'année suivante il y avait encore deux CE2, c'est pas ça qui me préoccupait, mais je sais que c'était particulier cette classe de 41 parce que le jour de la rentrée ils ont dû rajouter des pupitres dans la classe et euh...voilà, la classe était pleine comme un œuf avec les pupitres

LD : qu'est ce qui fait que dans l'école privée le niveau était si mauvais

Suzanne : je ne sais pas

LD : vous avez des souvenirs de cette école là...

Suzanne : oui, j'ai des souvenirs, mais c'est des souvenirs euh..d'enfants, je me souviens que quand j'étais en maternelle, je crois que c'était en maternelle, j'avais mis un bouton dans mon nez et je n'avais pas su le récupérer, donc j'avais dû aller chez le médecin avec l'institutrice, voilà

LD : c'était quand même des institutrices ce n'était pas des sœurs?

Suzanne : non, non, c'était des institutrices...je me souviens que Madame Adèle comme on disait, avait un moment souhaité aller enseigner en Afrique, ça m'avait fasciné qu'on parte pour l'Afrique et quand je voyais un avion passer dans le ciel je pensais qu'elle était à l'intérieur, des petites choses comme ça que j'ai dans les souvenirs..voilà...je me souviens aussi des petits travaux manuels qu'on faisait quand on été en maternelle des choses comme ça

LD : d'accord...revenons à l'école publique, quand vous y étiez à la fin du primaire vous aviez quoi comme projet pour quand vous seriez grande?

Suzanne :...je n'avais pas encore de projet...je pense que comme tous les enfants je voulais être institutrice...mais je n'ai pas de souvenir marquant, je ne peux pas dire que j'ai exprimé une trajectoire ou un métier, c'est venu plus tard

LD : donc vous allez au collège

Suzanne : oui, au collège public du secteur

LD : d'accord, donc à l'époque tout le monde ne va pas au collège

Suzanne : euh...en fait sauf ceux qui prennent la filière certificat d'études...et je pense que pendant ces années là, la scolarité a dû passer de 14 à 16 ans et euh...oui moi c'était hors de question que je n'aille pas au collège, dans la famille les études étaient importantes

LD : déjà, votre frère et votre sœur ils étaient passés au collège?

Suzanne : oui

LD : d'accord, vous allez au collège public, c'est loin de la maison?

Suzanne : c'est un quart d'heure à pied, il est tout nouveau, il était flambant neuf

LD : et là comment ça a se passe pour vous?

Suzanne : oh, de la même façon c'est-à-dire que je suis..Maman est habituée à Éliane qui travaillait très bien, elle était toujours dans les premières dans les deux ou trois premières et donc mon frère et moi on était un peu plus...euh...un peu plus...un peu moins portés sur la scolarité, un peu plus épicuriens...un peu voilà..en travaillant j'avais toujours la moyenne, je travaillais ce qu'il fallait mais pas plus, mais par contre quand j'arrivais au collège, le souvenir que j'ai aussi, c'est que..j'ai donc une professeur de français qui est assez exigeante dans le travail, le volume de travail, notamment elle nous fait des dictées euh..je me souviens que...c'était 4 points par fautes sur 20, donc au bout de 5 fautes on avait 0, et j'ai eu 0 à peu près jusqu'au troisième trimestre de la 6ème, sachant que j'avais 0 mais j'avais potentiellement -15, -20, parce que en dessous de 0 elle ne comptait plus, mais euh...par exemple un accent ça comptait 1, une faute de...euh...lexicale c'était 2 et une faute d'accord c'était 4 points, donc voilà, je me souviens que j'ai...à partir du 3ème trimestre j'ai commencé à avoir 6/8 et maman m'a dit "c'est bien"....voilà il y avait une progression

LD : un niveau d'exigence et un barème défavorable

Suzanne : et bien maintenant tout le monde aurait 0, moi je me souviens qu'une fois j'avais compté et j'avais -22 ou -32, alors ça me semblait insurmontable en fait je me disais "je ne vais jamais arriver à avoir la moyenne "et puis, bon, à force, vers le 3ème trimestre ça commençait à aller

LD : parce que avant à l'école primaire vous n'aviez pas ce type de barème

Suzanne : oui c'est ça, ça allait, mais j'avais autant de fautes parce que avec le barème...le barème était plus souple en fait, je n'étais pas forcément très très brillante en dictées, c'était pas forcément là où j'étais la plus...mais disons que ça allait

LD : vous avez travaillé toute seule là?

Suzanne : oui, c'était toujours pareil, Maman, Papa disait "est ce que tu as fait tes devoirs" "tu vas jouer, est ce que tu as fait tes devoirs, est ce que tu es sûre que c'est fini?", des fois ils nous contrôlaient et euh...et puis...mais c'était tout je n'avais pas tellement d'aide en fait

LD : votre Papa avait fait plus d'études?

Suzanne : oui, Papa il a..alors je ne sais pas s'il a validé le bac mais il l'a passé euh...alors Papa il était...il avait un bon niveau..pour l'époque..il avait fait le séminaire et il avait arrêté le séminaire, et au séminaire du coup le niveau il était important par rapport à la moyenne d'âge de l'époque...oui, un niveau bac à l'époque c'était bien..et après il était rentré en banque et en banque il avait passé son BP banque et euh..ce qui *a fortiori* marqué notre enfance et le climat familial, c'est que Papa il a...il a assez rapidement...pris des activités syndicales au sein de son travail

LD : dans une banque

Suzanne : oui il travaillé au CN

LD : c'est pas rien de prendre des activités syndicales dans une banque

Suzanne : c'était une grosse banque à l'époque, et ses activités syndicales l'ont progressivement amené à avoir pratiquement, pratiquement un temps plein en tant que représentant du personnel

LD : d'accord, pourquoi vous dites que ça a marqué votre enfance?

Suzanne : euh...parce que...parce que par exemple en 68, il a fait grève pendant 1 mois! et quand le seul membre de la famille qui gagne de l'argent fait grève pendant 1 mois, on en parle!

LD : oui

Suzanne : et puis ce qu'il y a aussi, c'est que étant donné ses activités syndicales il était amené à faire des déplacements fréquents au niveau du comité central d'entreprise sur Paris, donc il était absent une bonne partie de la semaine très régulièrement

LD : du coup la charge familiale et domestique c'était votre mère qui assurait

Suzanne : oui

LD : d'accord. Votre Papa vous me dites qu'il a arrêté le séminaire, ça veut dire qu'il se destinait à la vocation religieuse ou sa famille l'y destinait

Suzanne : oui heu..je crois que c'était un peu les deux...

LD : et il a arrêté le séminaire

Suzanne : oui, il s'est rendu compte qu'il ne saurait pas euh...rester célibataire en fait, il se rendait compte qu'il avait envie de, de...de fonder un foyer...

LD : d'accord. Et vous, mai 68 vous vous en souvenez? en dehors du fait que votre père était en grève

Suzanne : ah oui! Papa, en fait étant banquier, il avait toujours le souci d'épargner pour avoir des économies, donc on était, on vivait chichement, Papa avait un jardin, on mangeait beaucoup les légumes du jardin, on n'avait jamais de cadeau par exemple, ce n'était pas la mode à ce moment-

là, on avait un Noël par la banque, c'était pas Noël, c'était la St Nicolas, et on avait un cadeau de nos grands parents à Noël par nos grands parents paternels et euh..même aux anniversaires on soufflait les bougies mais on n'avait pas de cadeau, c'est arrivé bien plus tard quand on était bien, bien ados qu'on a eu quelques petits cadeaux comme ça aux anniversaires, mais sinon, non, on n'a jamais eu..mais on n'en souffrait pas puisque ce n'était pas la mode, et pour nos camarades ça ne semblait pas être...comme maintenant en fait, on n'est pas du tout du tout sur le même rapport de...de...à la consommation et donc euh..mai 68 je m'en souviens très, très bien ...

LD : vous étiez dans quelle ville ?

Suzanne : on vivait à L. [près de Lille]...d'abord c'était pas nouveau, Papa il avait déjà fait grève avant, mais mai 68, ça a marqué, pourquoi, parce qu'il y avait les émeutes à Paris, la télé était allumée on suivait ça, et puis, en tant que représentant du personnel, outre le fait de faire grève, il allait quand même là-bas parce qu'il avait des responsabilités syndicales, donc il y avait des assemblées générales, il y avait..En fait, un représentant du personnel en tant de grève il travaille encore plus que d'habitude voilà...

LD : donc, ça allait bien au delà de ne juste pas occuper son poste

Suzanne : non, mais je vous disais il n'occupait pratiquement jamais son poste, il était pratiquement à temps complet en activité syndicale, il avait des heures de délégation, il avait des responsabilités syndicales, il avait des responsabilités en tant que responsable du comité central d'entreprise, en tant que secrétaire du comité d'entreprise, donc il y avait pratiquement tout en délégation...

LD : pendant cette période il en parlait avec vous de ce qui se passait

Suzanne : oui un petit peu..après c'était pas non plus...mais c'était pas.....euh...comment expliquer? c'était intuitif, on sentait, on se disait "Papa il fait grève, Papa n'a pas de salaire", mais ce n'était pas très prégnant, ça ne m'inquiétait pas moi, je n'ai pas été traumatisée par ça, et puis dans notre état d'esprit familial c'était normal, on héritait d'une culture populaire ouvrière, et donc, c'était normal de faire en sorte que chacun ait sa place en fait dans la société, c'était plutôt valorisée cette démarche là, elle était noble entre guillemets à mes yeux d'enfants, c'était en fait, ça relevait aussi de ce que j'apprenais au catéchisme par exemple, que chacun a sa place, qu'on ne fait pas aux autres ce qu'on ne veut pas qu'on nous fasse, des petites choses comme ça, donc ça participait d'une...d'une...de valeurs qui étaient à la fois en lien avec la religion et à la fois en lien avec euh...la réalité quotidienne et c'est vrai que c'est des valeurs qui n'ont plus du tout, enfin elles n'ont plus du tout cours maintenant, nous on trouve que les cathos il sont actuellement plus pour regarder leur intérêt propre que l'intérêt de la collectivité.....

LD : dans votre famille, pour que je comprenne bien, on peut dire que vous étiez des catholiques de gauche

Suzanne : carrément

LD : catholiques ouvriers

Suzanne : carrément oui

LD : avec l'engagement syndical de votre père...

Suzanne : alors au départ il était à la CFTC et ensuite il a été à la CFDT

LD : en fait pour, vous mai 68, pour vous dans la famille, c'était normal, les valeurs qu'il défendait c'était des valeurs que vous aviez déjà avant

Suzanne : oui, après, à ce moment-là, je ne me rendais pas compte que c'était à ce niveau-là, mais maintenant, je me rends compte que, mai 68 c'était autre chose encore que seulement...des revendications d'ordre de classe...maintenant je sais que c'était aussi des revendications par rapport à la libération de la femme c'était aussi euh..aussi le début du mouvement hippie "interdit d'interdire "mais à ce moment-là, pas du tout dans ma tête de gamine, pas du tout, pour moi c'était euh...euh...des revendications qui s'inscrivaient dans la même lignée que 36, la Commune que tout ça...alors je vous dis 36 et la Commune, je vous le dis maintenant, mais gamine, je savais qu'il y avait eu avant l'engagement de mon Papa d'autres engagements, d'autres hommes qui avaient fait que la semaine de travail elle était progressivement passée de 48 à 44 puis à 40 heures, que, que il y avait d'autres personnes qui avaient milité pour des conditions de travail respectueuses, des choses comme ça, donc dans ma tête d'enfant, ça je le comprenais, ce qui fait que mon Papa était là dedans, c'était ça en fait

LD : votre Papa, il a fait une partie de sa jeunesse pendant la guerre, il avait pris des engagements aussi?

Suzanne : non, non. en fait sa famille était fort catho et pas du tout branchée classe ouvrière, sa famille à lui.

LD : donc c'est un mariage d'amour vraiment vos parents

Suzanne : oui, oui ils sont tous les deux encore ensemble ils ont tous les deux 80....euh...88 ans

LD : d'accord donc il a choisi de quitter un peu sa famille

Suzanne : euh..c'est pas de quitter parce que les relations ont été maintenues mais c'est de, de se démarquer un peu par rapport à son éducation de départ

LD : un peu rigide par rapport ...

Suzanne : oui

LD : par rapport aux valeurs que vos grands parents défendaient

Suzanne : oui

LD : dans votre école il y a eu grève?

Suzanne : il y a eu près d'un mois de grève et, je vais vous raconter une petite anecdote, c'est que ce mois de mai et bien c'était notamment le mois de la fête des mères, et on avait commencé à préparer le cadeau de maman à l'école, et donc j'avais mis toutes mes économies qui étaient toutes maigrichonnes, mais pour moi c'était toute ma fortune, et je voyais arriver la fête des mères et que mon cadeau était resté dans l'armoire à l'école, donc euh..j'étais bien embarrassée et donc, du haut de mes 8 ans à l'époque, 8/9 ans, et bien je suis allée sonner à l'école, et le grand directeur, je dis grand directeur parce que pour moi c'était quelqu'un qui était assez, assez redoutable, il est venu ouvrir et j'ai dit "mon cadeau de la fête des mères il est dans l'armoire " et donc il m'a ouvert la porte de la classe, il m'a ouvert la porte de l'armoire et puis j'ai pris mon

cache-pot et puis la ficelle qui allait avec, pour que je puisse finir mon cache pot, et euh...et je me suis dit à l'époque "je ne vais pas couper ce dont j'ai besoin, parce que peut-être je vais prendre trop, je ne sais pas bien ce dont j'ai besoin", donc j'ai tout pris, et le directeur m'a laissée tout prendre, et à la rentrée, à la reprise, je suis revenue avec la ficelle mais avant de la remettre dans l'armoire, la maîtresse avait ouvert l'armoire et elle a dit "où est la ficelle?" et à ce moment-là moi j'ai sorti tout de mon sac et j'ai dit "c'est moi qui suis venue la prendre parce que je voulais finir mon cache-pot " et alors, chose extraordinaire, d'une part je ne vois pas les enfants de maintenant faire cette démarche du haut de 8 ans, d'autre part, je ne vois pas un directeur ouvrir la classe à un élève pour qu'il prenne sa ficelle, et dans tout ça, je ne me suis jamais fait gronder par quiconque, donc je trouve que c'est remarquable

LD : pour vous c'était très important de donner ce cadeau à votre Maman

Suzanne : oui, oui et d'autant que je n'avais pas l'école donc les journées étaient assez oisives finalement, donc j'ai fini mon cache pot, je l'ai donné à Maman et j'ai pris bien garde de ne pas lui raconter, parce que je ne sais pas si Maman aurait été bien contente de savoir que j'étais allée à l'école, par contre, je leur ai annoncé un jour de leur anniversaire de mariage, de leur 60 ans de mariage je crois, je leur ai raconté ce petit souvenir d'enfant

LD : l'école, elle n'a pas repris avant septembre?

Suzanne : si si, elle a repris fin mai début juin

LD : d'accord, votre école primaire c'était mixte

Suzanne : non

LD : c'était que des fille ?

Suzanne : au collège c'était mixte

LD : donc, vous m'avez dit qu'au collège vous n'aviez pas du tout d'idée de ce que vous feriez quand vous serez grande

Suzanne : non c'est arrivé ça....c'est arrivé à la lecture d'un bouquin....

LD : à la lecture d'un livre

Suzanne : oui, je ne me souviens plus du livre mais c'était..., je suis éducatrice spécialisée, et quand j'ai lu le bouquin, je ne sais plus si c'était sur le métier ou si c'était sur les enfants en difficulté, et à la lecture du livre j'ai dit "c'est ça que je veux faire" et j'ai fait ça et c'était...alors je ne me souviens plus si c'était en troisième ou ne seconde, mais ça a été pour moi incontournable, c'était ça que je voulais faire

LD : d'accord, et le collège, il se passe des choses spéciales?

Suzanne : euh..non...

LD : vous continuez votre petit bonhomme de chemin

Suzanne : oui

LD : donc c'est fin de 3ème, début de seconde que vous avez cette lecture, vous en parlez avec vos parents?

Suzanne : non, non, je n'ai pas souvenir

LD : et le passage au lycée c'est une évidence

Suzanne : alors le lycée...j'ai un peu plus galéré au moment du passage en seconde, ma moyenne elle a un peu chuté, mais pas encore trop, je ne me souviens plus bien, je suis passée en littéraire...

LD : c'était tout de suite une seconde spécialisée

Suzanne : oui, on devait choisir à la seconde...à ce moment-là la filière, donc j'ai choisi littéraire parce que les maths..j'étais pas exceptionnelle par contre, j'ai galéré en langues j'ai toujours galéré en langues, un peu moins en allemand que en anglais mais euh.. ça n'a jamais été tellement mon truc, mais par contre j'aimais beaucoup l'histoire, la géographie voilà..pour moi c'était..et puis je faisais aussi du latin aussi....donc non, rien de particulier...enfin, si quand...ce qui est important...c'est que en....en...en première...dans le courant de la première, donc je suis quand même assez jeune, je vais aller habiter une petite maison avec ma grande sœur qui euh...qui est de trois ans plus âgée que moi, parce que à ce moment-là Maman était assez déprimée, euh...voilà, et l'ambiance à la maison c'était pas top...

LD : qu'est ce qui c'était passé?

Suzanne : alors je pense que ma Maman était dans sa période de ménopause d'une part, papa il était toujours absent et maman elle commençait à en souffrir...

LD : elle était moins absorbée par les enfants

Suzanne : oui, et puis en plus elle voyait qu'on allait partir et Maman est maman-poule un peu, du coup elle, elle craignait ça...

LD : et votre grande sœur vivait déjà ailleurs

Suzanne : alors ma grande sœur avait entrepris des études de médecine, elle avait un moment pris une chambre en résidence universitaire pour pouvoir se focaliser sur ses études, elle a eu sa première année du premier coup et euh...elle a dû tripler sa deuxième année parce qu'elle a eu aussi un épisode dépressif, et donc j'ai pris comme excuse ça, après maman avait repris des ménages donc elle allait chez une dame qui avait une petite maison à L., une petite maison comme si vous disiez...euh...ouvrière en fait

LD : une petite maison de corons

Suzanne : oui, c'est ça, une toute petite maison et donc il y a...comment...cette dame a été amenée à déménager, et elle ne voulait pas se séparer de cette maison et Éliane a dit "moi je vais aller là-bas "et moi j'ai dit "elle ne va pas être toute seule dans la maison, je vais aller avec elle ", et en fait ça rassurait presque Maman qu'on soit ensemble, du coup euh..à...donc moi je suis née en mai, donc mon bac je l'ai passé là, et j'ai intégrer cette petite maison en mars de ma première donc je n'avais même pas 17 ans

LD : d'accord c'était sur L. aussi

Suzanne : oui c'était à 10 minutes à pied...mais maintenant, quand on voit la situation de maintenant, je suis partie très tôt en fait, je suis partie de la maison parce que à ce moment-là, je suis partie mais je ne suis jamais revenue

LD : d'accord, et là vous viviez en autonomie avec votre sœur, vous mangiez là, vous dormiez là

Suzanne : oui carrément

LD : donc vous étiez autonomes

Suzanne : oui

LD : et votre sœur qu'est ce qui c'était passée pour elle

Suzanne : { gros soupir] euh.....Pffff, et bien...euh...qu'est ce qui c'est passé vraiment....

LD : vous, qu'est ce que vous avez compris de ce qui c'est passé, parce qu'elle était une toute jeune femme

Suzanne : oui...et bien je pense qu'elle a eu un échec à sa deuxième année, et elle n'avait jamais été préparée à l'échec en fait...je crois qu'en fait il y a eu plusieurs choses qui se sont passées en même temps euh...elle a...il y a eu ça, il y a eu peut-être une déception amoureuse, et peut-être aussi...bon, on en a jamais vraiment bien rien su...de précis...mais elle aurait été travailler en Allemagne pendant son été et...elle aurait été abusée...sexuellement...par un autre jeune... et...mais...ça n'a pas été tellement...on n'en pas ouvertement parlé en fait...donc je ne sais pas si c'était lié à ça, enfin bref, donc elle n'a pas continué après, elle a triplé son année, sa deuxième année et elle n'a pas continué...

LD : donc vous vous étiez entre Maman qui n'allait pas bien et votre sœur qui n'allait pas bien

Suzanne : en fait, mon frère non plus n'allait pas bien parce que...il était très très indépendant..et donc c'était assez donc...moyen l'ambiance à la maison, à ce moment-là, moi j'avais euh...euh....ha !il y a ma collègue qui arrive; on va devoir interrompre...

LD : d'accord, je comprends tout à fait

Suzanne : oui

LD : on peut reprendre une date?

Suzanne : oui je prends mon agenda, un instant....

[Prise de rdv, jeudi 31 août 2017 8h30 à la maison]

2ème partie d'entretien le 31 août 2017, 8h30

LD : bonjour Mme vous allez bien ?

Suzanne: oui et vous même ?

LD : très bien oui

Suzanne : bien

LD : alors, hier on évoquait votre parcours, on évoquait un mauvais moment pour votre sœur

Suzanne: ah c'était pas des mauvais souvenirs

LD : pour elle

Suzanne : oui, pour elle oui, elle était déprimée

LD : oui, c'est ça elle était déprimée

Suzanne: pour moi, ce n'était pas des mauvais souvenirs, en fait à ce moment-là en fait...;j'ai commencé un petit engagement...c'était avec la paroisse à L. je faisais de l' A.C.E., de l'Action Catholique des Enfants et donc euh..j'ai entrepris ça, et ça me permettait d'avoir des relations aussi avec des jeunes de mon âge qui étaient engagés aussi, et c'était quelque chose qui me plaisait beaucoup parce que c'était une ouverture sur l'extérieur, et du coup un bol d'air un petit peu dans le contexte familial assez déprimé

LD : ça consistait en quoi?

Suzanne : en fait c'est dans la lignée "Cœur vaillant Âme vaillante", je ne sais pas si vous avez connu ce mouvement...c'est un...un mouvement confessionnel qui vise à accompagner des enfants..sous la forme de bénévolat, et euh...de les amener, par le jeu, à être acteur de leur vie en fait, se positionner de se dire "tiens, ce qu'on voudrait pour nous, ce qu'on voudrait pour l'école, pour ci, pour ça" et puis se dire "tiens on peut faire des petites choses ", même si c'est des toutes petites choses à des niveaux d'enfants, et puis voilà..et moi je trouvais ça assez chouette dans la façon dont le mouvement préconisait l'accompagnement d'enfants, sachant que c'était confessionnel pour nous, mais ce n'était pas confessionnel pour les enfants, voilà

LD : ça vient de culture et liberté

Suzanne: non, c'est un mouvement catholique euh....et euh...alors ça, ça m'a vraiment fait sortir de la maison, et je me suis un petit peu engouffrée à ce moment-là là-dedans et euh...je me disais que le fait d'être dans cette petite maison avec ma sœur, ça allait me donner plus de marges de liberté, et notamment me donner l'occasion par rapport à mes loisirs, voilà, et puis surtout j'avais fait la connaissance de celui qui deviendra mon mari à ce moment-là, et je ne me voyais pas l'amener à la maison parce que c'était tellement une ambiance un peu...un peu tristounette, que voilà, dans mes représentations de jeune à ce moment-là,"il va se demander ce que c'est que cette famille ! "et du coup voilà...

LD : là, c'est quand vous étiez en première

Suzanne : oui, alors en fait...à ce moment je sentais une attirance en fait et on va vraiment commencé en 1977 et j'ai 18 ans, oui voilà, et je suis sur le point de passer mon bac, donc c'est l'année suivante en fait. Donc ça ça va durer quelques temps cet engagement...

LD : vous, ça vous permet d'avancer dans votre parcours de lycée?

Suzanne: euh....moi je dirais oui, parce que c'est quelque chose qui a vraiment été important dans ma construction, autant par rapport aux regards qui étaient portés sur les enfants sur les...sur le fait qu'on peut tous contribuer à son niveau, au fonctionnement du monde, alors ça participe déjà

évidemment de l'atmosphère familial dont je vous ai déjà parlée, mais là je trouve que c'est assez chouette de se dire, pourquoi pas, les enfants aussi peuvent faire des choses, des petites choses à dire des petites choses à faire, ils peuvent se positionner, même si c'est à un niveau d'enfants, voilà..

LD : l'idée c'était de les rendre acteurs?

Suzanne : oui voilà, c'est ça voilà. et donc ça m'a marqué, pourquoi? Parce que maintenant, je suis éducatrice spécialisée, c'est ce à quoi je me destinais déjà suite à la lecture-là, je me disais "moi j'ai envie de m'occuper d'enfants, d'enfants qui sont un petit peu en difficulté", et c'est après que je m'engage dans ce mouvement, et donc ça tombe un peu sur un terreau déjà un petit peu interpellé sur ces questions-là, et cet engagement je vais notamment le tenir aussi avec, avec mon copain de l'époque qui est devenu mon mari, et donc dans cette petite maison j'ai beaucoup plus de marges de manœuvre, non pas que mes parents me limitaient dans mes sorties, mais on... dans une famille si on revient à 21h, à ce moment-là, c'était pas à la mode, donc 21h, 22h c'était pas possible, alors que là, j'avais une marge de manœuvre...ça me convient assez bien finalement

LD : et vous pouvez organiser votre temps comme vous voulez

Suzanne: oui voilà, mais j'avais quand même des repères, je sortais là avec eux, il y a des fois où j'avais des petites réunions ou des petits temps forts où on était amenés à rentrer à 10h ou à minuit; ou alors, on se faisait des petites fêtes et puis on rentrait carrément à 2 heures du matin, mais on était tout le temps raccompagnés euh, en dehors de ça, ma scolarité je devais la tenir, donc moi je trouvais que j'avais quand même, pour l'âge, une autonomie, parce que malgré tout, on devait se faire à manger, on devait entretenir la maison, voilà, du coup à 17/18 ans

LD : et au lycée vous aviez choisi la seconde littéraire, en fin de 3ème vous n'aviez pas encore lu ce livre

Suzanne : en fait je n'étais pas très très brillante en maths, en fait moi je suis forte en maths pour une seconde littéraire, mais euh..je peinais dans les démonstrations mathématiques, pour moi faire une démonstration mathématique je ne voyais pas comment je pouvais m'y prendre en fait, j'ai une faculté d'abstraction en mathématique qui est limitée on va dire, je ne me voyais pas entreprendre une seconde C

LD : c'est ça qui a fait votre choix

Suzanne : oui, et en D, tout ça, biologie, je me disais "je vais me perdre, ça ne va pas le faire", et euh...alors, avec le recul, si j'avais à m'orienter maintenant, pourquoi pas ES, mais à l'époque c'était AB la filière qui est devenue ES, c'était AB, et en fait elle était très mal vue cette filière, c'était un peu la filière poubelle quand on ne savait pas quoi faire

LD : la filière de relégation

Suzanne : voilà, donc en fait j'ai pris A, et puis moi, je n'étais pas forte en langues mais par contre en histoire géo, ça m'intéressait, en français j'aimais bien aussi, et euh...après je me disais la philo qui compte énormément pour le bac littéraire, ça me semblait que ça m'irait aussi, donc j'ai pris littéraire, et je faisais aussi du latin

LD : d'accord

Suzanne: sachant que euh....moi je me disais que ce serait certainement une profession sur l'ouverture et pas une profession technique, sachant que je n'avais pas plus d'idée que ça, mais je me voyais plus dans une profession avec du relationnel, donc pourquoi pas littéraire

LD : avec du relationnel et déjà de l'aide?

Suzanne : non, pas à ce moment-là, je ne me souviens plus précisément si cette lecture...de mémoire, j'ai lu ça euh...attendez voir...je peux dire parce que c'était quand on était en vacances...Éliane avait passé son bac, donc elle avait 19 ans donc moi j'avais 4 ans de moins donc 15 ans oui, donc oui c'était la troisième, la fin de la troisième, l'été entre la troisième et la seconde LD : avant que votre sœur entre en médecine

Suzanne: oui

LD : donc vous, vous habitez chez elle

Suzanne : non, c'est chez nous, c'est pas chez elle

LD : oui, à ce moment-là vous êtes en première

Suzanne: oui en mars, en mars de ma première

LD : oui, pour soutenir son moral et parce que à la maison votre maman ne va pas tellement bien non plus

Suzanne : oh non, elle est dépressive et Bertrand aussi et voilà donc...et Papa n'est pas là puisqu'il est toujours à Paris donc c'était pas très très.....

LD : Bertrand c'est votre frère ? lui aussi allait mal?

Suzanne: oui, il était assez, maintenant je peux dire que, je peux dire qu'il avait des problèmes psychologiques, mais c'est maintenant que on peut dire que c'était ça...il était très indépendant...en fait, il allait sur son vélo faire des tours dans la campagne, Maman ne savait pas où il était, c'était...en même temps il avait 17 ans mais euh...il était très indépendant maintenant il est..il n'est pas bien Bertrand...

LD : déjà à cette époque

Suzanne : oui, mais on ne le savait pas

LD : donc vous quittez la maison et vous allez soutenir votre sœur, et en seconde et première du lycée, comment ça se passe pour vous?

Suzanne: et bien, c'est un petit peu dans la lignée d'avant, en fait je suis toujours dans une tranche de moyenne qui est correcte, sans plus donc aux alentours de 12 de moyenne et euh...par contre je vis à côté, j'ai un équilibre de vie on va dire, je ne suis pas que sur mes devoirs, par contre au niveau du lycée je passe pour une élève très sérieuse, c'était marrant, j'en ai d'ailleurs largement profité de cette image parce que je ne voulais absolument pas qu'il y ait une autre image, étant donné que je voulais vivre ma vie en dehors, chaque fois que j'étais au lycée, je travaillais, donc j'étais en permanence et je travaillais, en fait j'allais au lycée en train, donc j'avais de l'avance, j'avais du temps entre les moments où j'arrivais et le moment où les cours commençaient...

LD : c'était pas le lycée de secteur

Suzanne : non, c'était au lycée F. à Lille, le lycée de secteur, Maman ne voulait qu'on y aille ce n'était pas assez...bien réputé

LD : donc vous preniez le train

Suzanne: et d'ailleurs Éliane aussi était allée au lycée F. et donc on devait y aller en train, et euh il y avait toujours des petits temps de latence, entre les trajets en train et la prise des cours, et donc, chaque fois que j'arrivais au lycée je travaillais, le midi je travaillais, avant de reprendre mon train le soir je travaillais, ce qui me permettait d'avoir plus de temps le soir quand j'étais rentrée à la maison, mais du fait que je n'arrêtais de travailler quand j'étais au lycée, je passais pour une élève très très sérieuse et moi je ne demandais pas mieux que de passer, de donner cette image-là au lycée sachant que maman disait "je ne la vois jamais travailler, elle ne va jamais avoir son bac! " voilà

LD : ça faisait un retour positif de la part des enseignants

Suzanne : oui, et de la part des élèves aussi oui

LD : votre scolarité se passe assez bien au lycée

Suzanne: oui

LD : et puis votre bac, un bac A

Suzanne : un bac littéraire option mathématiques du coup, parce que donc j'ai pris option latin et mathématiques parce que justement j'avais un très bon niveau en maths par rapport au niveau de littéraire j'étais vraiment...en fait j'étais une élève moyenne en mathématiques mais par rapport à la filière C j'étais insuffisamment douée dans mes capacités d'abstractions, mais par rapport à la filière littéraire, j'étais excellente on va dire, parce que je me suis rendue compte que le niveau mathématique en littéraire c'était quand même la catastrophe! Et donc j'ai eu 16 quand même en maths en littéraire

LD : du coup votre bac, c'est en 1976

Suzanne: euh non, c'est en 78...non 77 j'avais 18 ans je n'ai jamais redoublé en fait

LD : et donc, à ce moment-là, vous pensez faire quoi

Suzanne : ah, et bien j'ai même anticipé, parce que j'ai même passé plusieurs concours, non, j'ai passé un seul concours pour entrer en école d'éducateurs

LD : pendant la terminale

Suzanne: et puis j'ai été acceptée, donc voilà j'ai entrepris des études d'éducatrice spécialisée tout de suite dans la foulée

LD : sur L. aussi

Suzanne : oui

LD : donc vous rentrez directement et vos parents, ils en pensent quoi de ce choix?

Suzanne: maman dit toujours "Suzanne, elle fait ce qu'elle veut "

LD : et votre papa?

Suzanne : oh..mon papa était...du moment qu'on était sérieux, et du moment qu'on avait des résultats..il a toujours pensé comme Maman que j'avais des capacités pour avoir des meilleures notes, à la maison c'était : "ah Suzanne, elle ne se bile pas! ", c'était ça...moi, je disais toujours "de quoi tu te plains, j'ai la moyenne!", voilà...et...j'avais plus que la moyenne, et puis j'ai eu mon bac du premier coup alors qu'à l'époque il fallait avoir 12 pour l'avoir du premier coup, et alors l'anecdote, comme je n'étais pas sûre du tout au regard de ce qu'on me renvoyait notamment mes parents, j'étais pas sûre du tout de l'avoir du premier coup, donc je ne suis même pas allée voir les résultats et j'étais en train de travailler mon oral en fait, et c'est le copain prêtre qui..avec qui je travaillais en Action Catholique ouvrière des enfants, et bien en fait, c'est lui qui est passé par la maison, par ma petite maison et qui me dit; "qu'est ce que tu fais ? ", et je lui dis "je révise mon bac ", et il me regarde d'un air étrange "pourquoi tu révises? " "ben pour passer l'oral", et en fait il me dit "mais tu l'as! " et euh...lui il était allé voir les résultats et pas moi, donc c'est lui qui m'a annoncé que j'avais mon bac

LD : donc vous, vous étiez persuadée de passer le deuxième tour

Suzanne: oui, après euh...c'était bizarre à l'époque, il fallait avoir 12 pour l'avoir du premier coup, mais il fallait 10 pour l'avoir au second tour, c'était une deuxième épreuve, je pensais bien l'avoir celle-là, mais malgré tout il fallait que je révise

LD : il fallait re-réviser

Suzanne :oui, oui j'étais en pleine révision quand il est arrivé

LD : ce mouvement dont vous faisiez partie ça faisait partie des JOC?

Suzanne: oui...alors moi, j'étais aussi engagée en JOC, mais c'était à mon niveau, et là, le mouvement en question c'était pour les enfants donc c'était l' ACE, la JOC c'était jeunesse ouvrière chrétienne, et ACE c'était action catholique des enfants et dans l'ACE il y avait milieu ouvrier, milieu indépendant et milieu rural, et moi j'avais un petit groupe d'enfants milieu ouvrier

LD : d'accord parce que vous veniez de la JOC

Suzanne : je faisais aussi de la JOC oui

LD : d'accord, donc vous entrez en école d'éducateurs, à ce moment-là vous connaissez déjà votre futur mari, qu'est ce qu'il devient lui?

Suzanne: ah, et bien lui, il est chez ses parents, ah et bien lui, à l'époque...oui on se voit en général deux fois par semaine, on est assez sages finalement, lui il était en études, une formation d'électronique en IUT.

LD : vous continuez à habiter avec votre sœur?

Suzanne : c'est pas chez ma sœur, c'est chez nous, la petite maison on l'a prise ensemble, elle n'y était pas avant moi

LD : oui pardon, vous continuez à habiter la petite maison je veux dire

Suzanne: oui, sauf que elle est n'y est restée qu'une seule année en fait euh...;alors pour la petite histoire, comment ça se passe...en fait on intègre cette petite maison en mars et euh...;en mars l'année suivante, la propriétaire dit qu'elle va récupérer la petite maison, et donc, Éliane prend une chambre sur Lille et moi je continue à habiter cette petite maison seule, et moi comme je ne me vois pas du tout du tout revenir à la maison, je vais faire une demande de HLM et je vais obtenir un tout petit appartement qui est dans les barres HLM qui se trouve place T., ces grandes barres là, et donc je suis au 15ème étage, un petit studio et je vis là seule et...on se voit avec Édouard régulièrement et donc je suis ma formation d'éducatrice

LD : qui est ce qui finance cet appartement?

Suzanne : alors, c'est mes parents, sachant que euh...je suis vraiment à devoir compter

LD : vous êtes 4 enfants, votre sœur a aussi un logement

Suzanne : oui, mais bon, mes parents ont accepté parce que euh...ils se sont rendus compte que c'était...c'était mieux pour moi, mais par contre j'ai à l'époque 300 francs par mois...alors je ne me souviens plus...je crois que c'était loyer inclus...je ne payais pas grand chose de loyer mais bon

LD : ça devait quand même être une centaine de francs

Suzanne: oui, ça pouvait faire 100 francs

LD : donc il vous restait 200 francs pour vos courses

Suzanne : oui, ça fait 30 euros en fait oui, ah oui c'était...d'ailleurs en fait avec Édouard, lui il avait de l'argent de poche régulièrement par ses parents, et bien je crois qu'il avait 50 francs d'argent de poche et on faisait déjà bourse commune à ce moment-là, parce que je ne sais pas si je m'en serais sortie, et ce qu'il y a aussi, c'est que assez vite euh..il faisait aussi des sonorisations, on avait...on sonorisait des mariages, on sonorisait des événements, voilà, et donc on le faisait ensemble et ça nous rapportait un peu

LD : d'accord, et là vous continuiez l'engagement ACE

Suzanne: oui, oui

LD : donc vous aviez des week-end bien chargés

Suzanne : oui, mais ça c'était aussi le soir, le mercredi, voilà

LD : donc en fait, dès la terminale vous êtes dans votre petit appartement

Suzanne: euh...oui j'ai passé mon bac à la petite maison...j'ai intégré l'appartement...ça devait être juste après mon bac ou au mois de septembre...je ne sais plus bien...quand j'ai entrepris ma, ma scolarité à l'école d'éducs....je ne sais pas si j'étais pas encore à la petite maison...je crois que ça c'est fait dans le courant de ma première année de ma formation d'éducs

LD : c'était où votre école d'éducs? vous alliez à pied

Suzanne : je faisais tout à vélo

LD : pour réduire les coups

Suzanne: oui, et puis à ce moment-là euh...c'était aussi, je me rends compte en vous le disant, que c'était...j'étais assez indépendante en fait, donc moins je pouvais dépendre de quelque chose, plus j'étais contente en fait, donc voilà ne pas être contrainte à des horaires et puis aller, ça m'allait en fait

LD : il n'y avait pas encore le métro sur Lille

Suzanne : non, et même le bus c'était pas top, parce que en fait j'aurais dû prendre plusieurs bus pour aller à l'école d'éducateurs, j'étais en fait à l'école d'éducateur, l'IUT carrières sociales qui est devenu l'IUT sur Tourcoing, et bien en fait avant, ça s'appelait l'IUT carrières sociales et même l'UER des techniques de réadaptation, c'est exactement ça et c'était situé dans l'actuelle Maison de l'environnement à Lille et là on est resté un an et après on a migré rue Angelier, c'était juste au CUEEP et ensuite après l'IUT carrières sociales est arrivé à Tourcoing, mais c'était largement après que j'ai fini ma formation

LD : d'accord, vous aviez quand même un bon trajet de chez vous à l'école d'éducateurs

Suzanne: oui oui, j'allais à vélo et puis après on a acheté une petite voiture avec Édouard, parce que l'hiver par exemple c'était pas toujours top

LD : oui, vous aviez 20/30 minutes de vélo à faire là

Suzanne : oui, et quand par exemple, avant qu'on ait la voiture, quand il pleuvait vraiment j'allais à pied en fait...oui j'avais facilement entre 1/2 heure et 45 minutes à pied oui..mais ça, c'était pas quelque chose qui était compliqué pour moi j'étais...c'était comme ça

LD : c'était normal

Suzanne: oui

LD : alors l'école d'éducateur vous avez obtenu le concours tout de suite, malgré les doutes de vos parents

Suzanne : oui, en plus je me souviens de, de quand je l'ai passé, Maman était quand même un petit peu à suivre tout ça et elle me disait "mais si tu ne l'as pas, tu vas faire comment l'année prochaine? " je dis " écoute je ferai un pré-stage comme ça j'aurais une expérience " alors...enfin, dans sa tête c'était improbable quoi, et je lui ai dit "mais je vais l'avoir" et elle me dit "comment tu peux savoir que tu vas l'avoir ? ", "je pense que je vais l'avoir, et je lui avais dit, ça l'avait surprise "si je l'ai, je l'ai, c'est grâce à 4 autres personnes qui ne l'ont pas eu, et si je ne l'ai pas c'est que grâce à moi, un grâce à un cinquième de moi, quelqu'un l'aura eu", je lui avait dit "tu sais il faut le voir comme ça, c'est un concours, on n'est pas sûr", et c'est vrai que ce concours, ils testaient un peu la maturité, ils testaient l'équilibre de vie, la capacité à prendre du recul, voilà

LD : c'est pour ça que souvent les jeunes gens ne l'ont pas du premier coup

Suzanne: alors après, entre deux j'avais fait les colonies aussi, je ne vous en ai pas parlé, j'avais fait aussi l'été, j'ai fait euh....deux colos, et j'avais deux expériences de...de CLSH, de centre aéré

LD : le mercredi et vacances scolaires?

Suzanne : les vacances scolaires

LD : les colos c'étaient aussi dans le mouvement ACE

Suzanne: non, j'étais payée

LD : donc ces expériences là ont jouées sur votre réussite au concours

Suzanne : oui, parce que je savais parler, je savais parler...j'étais déterminée et je savais parler de mes valeurs..mais ça c'était l' ACE et mes petites expériences professionnelles, oui je savais parler des enfants, je savais parler des difficultés qu'on avait en travaillant avec les enfants, pour l'époque ça n'a pas fait obstacle

LD : vous saviez prendre du recul sur une situation avec les enfants

Suzanne: oui, et je savais aussi dire quand j'étais en difficulté, ça aussi ça compte en fait

LD : tout à fait. alors qu'est ce qui se passe pendant vos années, vous avez fait deux ans?

Suzanne : non 3 ans, c'était 3 ans la formation d' éduc, parce que il y a la moitié de la formation en stage, voilà...donc qu'est ce qui se passe?.....euh.....

LD : qu'est ce que vous choisissez comme public?

Suzanne ; alors en fait, comme on devait diversifier, le premier j'ai fait handicap physique, des aveugles, je suis allée à l'IME de L. sachant que moi comme j'avais un budget très limité et que euh...je devais absolument choisir des établissements assez proches parce que je n'avais tout simplement pas de moyens financiers pour me permettre d'aller plus loin et financer du transport, donc je suis aller à l' IME, au niveau des aveugles pour 2 mois; après j'ai fait 6 mois avec des handicapés mentaux et ensuite pour mon stage final, j'ai fait le stage au centre social de H. parce que de...de sensibilité je savais que c'était le handicap social qui me plaisait le plus en fait

LD : donc là, c'était plutôt avec des enfants?

Suzanne : non, c'était surtout avec des jeunes

LD : des jeunes

Suzanne : oui d'ailleurs, je me suis trouvée à être en stage d'éducateur avec des jeunes qui avaient mon âge en fait

LD : d'accord donc à part l'âge qui diffère mais sinon, c'est un public que vous connaissez déjà

Suzanne : euh...au niveau du centre social?

LD : oui

Suzanne : c'est pas vraiment un public que je connais parce que le centre social c'est quand même un petite euh...c'est des jeunes qui ne sont pas très intégrés au niveau de la scolarité, qui sont euh..un petit peu dans la délinquance, qui sont un petit peu euh...en recherche euh...un peu en marginalité aussi, pour lesquels aussi au niveau des repères, notamment des repères familiaux tout n'est pas, tout n'est pas acquis, enfin tout n'est jamais acquis, mais je veux dire euh...il y a...c'est quand même...il y a quand même un versant un petit peu plus marginal que ce que je connais, parce que moi, avec l' A.C.E. c'étaient des enfants en fait ils avaient 8/10 ans, là c'était des jeunes 16/20, 16/23, il y en avaient qui étaient plus âgés que moi

LD : ils étaient un peu hors toute structure

Suzanne : non, c'était dans le centre social, c'était des activités le soir, il y avait un club de jeunes donc en fait il permettait aux jeunes de se retrouver au sein du centre social, mais en fait la difficulté c'était...enfin que j'ai rencontrée dans ce stage, c'était que la municipalité faisait pression sur le centre social pour que les jeunes s'inscrivent dans des activités, par exemple ping-pong ou activité autre, mais en fait les jeunes ce qu'ils voulaient c'était se retrouver

LD : ils voulaient juste un lieu pour se retrouver

Suzanne : voilà, c'était un petit peu du coup le...les tensions qu'il pouvait y avoir...alors au niveau du centre social ils se rendaient compte de cette situation et ils avaient du mal à soutenir auprès de la municipalité que les jeunes, ce dont ils avaient besoin c'étaient juste besoin d'être ensemble en fait, c'est...la construction elle se fait par les pairs, les relations, c'était ça dont ils avaient besoin, ils n'avaient pas envie d'un animateur ping-pong

LD : en fait la municipalité voulait remplir ces activités?

Suzanne : non, je crois que ça les rassuraient de se dire que les jeunes étaient sur une activité et pas à traîner comme dans leurs représentations, après c'était pas non plus exacerbé mai euh.;je me souviens que...moi, on insistait toujours "le maire voudrait qu'ils soient dans une activité", moi je ne savais plus quoi proposer comme activité parce que je me rendais compte que c'était inadapté au regard de, des attentes des jeunes et c'était un peu compliqué de faire reconnaître ça

LD : les jeunes venaient là, discutaient mais sans faire de bêtises

Suzanne : oui, ils étaient là ils ne faisaient pas de bêtises, comme ils sont dans la rue maintenant en petits groupes à squatter comme ils disent, en fait ils squattaient, mais dans le centre social, mais ils ne faisaient rien de mal

LD : c'était un lieu à l'abri pour discuter

Suzanne : voilà, pour refaire le monde ou le défaire [rires], de taquiner, enfin, comme les jeunes

LD : d'accord, et donc vous, vous êtes diplômée en 80

Suzanne :oui..non en 81 c'est 3 ans

LD : juin 81 oui, et là qu'est ce qui se passe

Suzanne : alors, quand même, ce que je dois vous dire c'est que en 1979 je me suis mariée

LD : vous vous êtes mariée pendant votre école d'éduc

Suzanne : j'ai eu mon bac en juin 77 je rentre en septembre 77 à l'école d'éducateurs, et donc 77/78 première année, 78/79 deuxième année, 79/80 troisième année, ah bien, vous avez raison, c'est en 80 que j'ai mon diplôme

LD : et vous vous mariez dans le courant de la deuxième année,

Suzanne : et là, on déménage, et là, on prend un F3 dans la même barre d'immeuble, je descends deux étages et j'habite avec mon homme

LD : donc je suppose que vos parents connaissait votre conjoint depuis un moment

Suzanne : ah oui c'était un très bon choix...en fait pour la petite anecdote mes parents faisaient aussi de l' ACO quand ils étaient jeune couple en fait

LD : ils se sont rencontrés là aussi?

Suzanne : euh.....ah et bien ils se sont peut-être rencontrés à la JOC, ils faisaient la JOC quand ils étaient jeunes, ils se sont peut-être rencontrés à la JOC oui, et ensuite ils ont fait de l' ACO, et dans le cadre de l' ACO ils avaient l'occasion de croiser les parents de mon homme

LD : d'accord

Suzanne : le monde est petit, parce que Édouard en fait il habitait L. aussi

LD : ACO c'est l'action catholique ouvrière

Suzanne : oui

LD : donc c'est du militantisme catholique on va dire

Suzanne : c'est plus du militantisme ouvrier que catholique, c'est un petit peu les deux, mais surtout ouvrier

LD : pour les adultes, ça se traduit comment alors?

Suzanne : euh...c'est exactement pareil, en fait entre l' ACE pour les enfants, la JOC pour les jeunes et l' ACO pour les adultes, c'est le même état d'esprit c'est-à-dire : comment on peut, à la place qu'on occupe, et dans les activités qu'on a, se prendre en main, faire en sorte que le monde évolue et là, trouver sa place et faire en sorte d'être acteur, c'est toujours la même chose en fait

LD : dans un réseau d'entraide

Suzanne : entraide c'est pas le mot, dans un réseau...il y a en même temps l'idée de justice, de revendication, d'ouverture sur le monde, donc s'informer être acteur avec une dimension d'action et de valeurs

LD : d'accord, mais votre maman ne participait plus ensuite

Suzanne : non, ils avaient arrêté

LD : donc vos parents et vos beaux parents se connaissaient

Suzanne : oui ils n'étaient pas, ils s'étaient déjà rencontrés dans des journées d' ACO mais ce n'étaient pas...des amis

LD : en tout cas ils savaient qu'ils partageaient les mêmes valeurs

Suzanne : oui, tout à fait

LD : donc c'est pour ça que votre conjoint était un bon choix

Suzanne : oui! et puis c'est aussi un bon choix à notre niveau c'est que en fait Édouard, on se connaît alors que j'habite la petite maison en question, et en fait Édouard, il sait tout faire de ses doigts, donc il va m'installer l'eau chaude, il va faire des petits travaux pour que je sois un petit peu plus dans le confort et ça...Maman surtout elle dit "ah c'est très bien", il sait bricoler sur les voitures aussi il sait les réparer

LD : d'accord, il est très bricoleur

Suzanne : oui, il sait tout faire de ses 10 doigts

LD : donc c'est pratique

Suzanne : oui, et il est sérieux aussi, c'est ça en premier, Maman est contente à de multiples points de vue

LD : donc vous quand vous étiez sur la dernière année d'école d'éducs vous étiez déjà mariée

Suzanne : oui

LD : ça faisait une différence par rapport aux autres?

Suzanne : euh..oui parce que les éducateurs ils sont assez comment on va dire, à cette époque là ils étaient assez soixante-huitards, donc le mariage n'avait pas forcément le vent en poupe au niveau des éducateurs, c'était plutôt le concubinage, il n'y avait pas beaucoup de personnes dans ma promo qui étaient mariées

LD : les éducs à l'époque on les voyaient un peu comme des babas cool, des gens qui faisaient la fête...

Suzanne : il y en avait, mais dans ma promo c'était, c'était...il y avait un peu de tout...mais il y avait aussi beaucoup de, de...euh...d'abord il y avait une tranche d'âge très large il n'y avait pas d'adulte à 40 ou 45 ans mais il y avait..je pense qu'il y en avait qui avaient une trentaine d'années, pour moi c'était énorme la différence d'âge puisque j'avais 18 ans

LD : donc c'était des gens qui avaient déjà une expérience professionnelle

Suzanne : oui, il y avait beaucoup oui, une trentaine d'années ça pouvait être la limite supérieure mais il y en avait quand même qui avaient 26, 27, oui; globalement moi je trouvais qu'il y en avait beaucoup qui étaient assez sérieux, et aussi assez avec des valeurs sur leur profession, sur les idées de ce qu'ils allaient faire, c'était aussi beaucoup un choix par valeur aussi.

LD : oui donc des gens qui avaient déjà roulé leur bosse professionnellement et donc qui étaient assez déterminés

Suzanne : oui.

LD : vous n'étiez pas très nombreux à avoir 18 ans à l'entrée

Suzanne : non, je crois que j'étais avec une autre, on était 60 dans la promo, j'étais la plus jeune avec une autre fille qui avait eu son bac un an avant, elle avait eu son bac à 17 ans et elle avait été prise également tout de suite.

LD : et après l'école d'éducs vous cherchez du travail je suppose

Suzanne : oui et donc j'en trouve en....en....alors c'est en décembre ou en janvier...ça doit être ça...je rentre à l'IME le B. ça dépend des Papillons blancs

LD : et là c'est quel type de handicap?

Suzanne : c'est du handicap mental, des enfants

LD : d'accord et donc là le public enfant handicapé vous l'aviez vu pendant le stage

Suzanne : oui, mais le stage j'avais fait avec des adolescents

LD : oui donc là, c'est des plus petits

Suzanne :oui

LD : et donc, comment ça se passe pour vous?

Suzanne : alors ça se passe moyennement...moyennement, moins euh...alors en fait euh....euh...j'arrive euh...sur un...le secteur petit, ils appelaient ça le secteur petit...qui est composé de euh...de 3/4 unités, 3 petits groupes et en fait euh...il y a une éducatrice qui est en arrêt maternité eh...et il y a...deux éducateurs et un, deux trois, quatre, quatre éducatrices donc en plus de moi, et euh....euh....comment je peux expliquer ce qui c'est passé....alors.....euh.....

LD : ça représente combien d'enfants un groupe?

Suzanne : il y avait...ce n'était pas des groupes énormes, il y avait 7 enfants par groupe, oui et alors...euh...d'abord moi j'arrive avec euh....je suis un petit peu...jeune encore euh...je...je suis un peu naïve par rapport au monde professionnel je crois, et donc....moi je vais poser des questions sur ce que je ne sais pas euh...d'ailleurs ça ne m'a pas quitté, je fais encore ça, mais à l'époque euh...quand je voyais que quelque chose était bien, qu'une éducatrice faisait, je faisais, je m'appropriais sa démarche...et ne fait assez vite je me suis rendue compte que j'ai....qu'ils considéraient que je copiais, que je n'avais pas de personnalité, donc voilà, donc les choses ont assez vite euh...tourné mal et je sens que...je suis un peu mise à l'écart..euh...on m'épie euh...on parle derrière, voilà, et je vais très très vite en souffrir beaucoup euh...et euh...ça va atteindre des situations très très euh.... *hard*, parce que, par exemple, je faisais des crises de nerfs au retour à la maison, donc Édouard, il est désemparé, il ne sait pas quoi faire, il appelle le médecin

LD : donc c'est des grosses crises quand même

Suzanne : oui, oui, oui

LD : ça nécessite le médecin

Suzanne : oui, oui.

LD : ça vient de vos collègues pas des enfants.

Suzanne : ça vient des collègues oui...je me sens fort fort jugée.

LD : donc vous avez l'impression d'être seule face aux autres.

Suzanne : ah, je suis seule, seule...avec le recul, je pense qu'il y en avait qui auraient plutôt tendance à dire "il ne faut pas faire ça à ce point là, c'est pas bien", mais étant donné que c'était, il y avait aussi des tempéraments forts dans l'équipe, et que ils étaient là-dedans, il y en avait qui ne disaient pas mot en fait, qui ne prenaient pas, qui ne prenaient pas partie ni contre moi ni pour moi, mais moi, j'avais l'impression d'être seule quand même.

LD : il n'y avait personne pour vous soutenir

Suzanne : particulièrement, ce qu'il y avait de très particulier c'était que...euh...ce qui va se passer c'est que...je vais être euh...je vais quand même assez vite...entreprendre des activités avec les enfants euh...dont je vais avoir l'initiative...et quand je fais ça je...je suis toujours jugée et ils disent "oui tu veux faire pareil qu'à l'école, c'est pas des enfants qui sont scolarisés, c'est beaucoup trop difficile", et moi euh...je ne réponds pas à ça, et je me dis que, c'est euh...la bonne excuse pour ne rien faire...parce que dans le contexte de mon travail, sous prétexte que les enfants étaient handicapés, il y avait très très peu de support, très très peu d'activités organisées préparées, structurées, par exemple on sortait des jeux et puis les enfants jouaient, c'étaient plus du gardiennage, et à ce point, c'est que le matin, les enfants arrivaient par des bus, donc ils avaient déjà des fois plusieurs temps de transport pour arriver à l'IME donc on servait un petit déjeuner, donc le petit déjeuner, les enfants ils arrivaient à 9 heures, le temps qu'on installe tous les enfants il étaient 9 heures un quart, le petit déjeuner ça pouvait tenir jusque 10 heures, voilà et euh...à midi moins le quart on commençait à aller, pour penser à passer à table euh...il y avait une heure à peu près de repas et après ils faisaient à peu près une heure et demie de sieste

LD : ah bon?

Suzanne : oui, même pour des enfants qui avaient jusqu'à 10 ans, ils étaient installés sur des tapis et les éducateurs étaient installés sur des fauteuils à regarder les enfants faire la sieste, et au bout d'un moment je me dis, voilà ces petits gamins qui restent allongés comme ça, peut-être qu'ils n'ont pas envie de dormir...alors c'était sous prétexte que de toute façon ils devaient se lever très tôt le matin pour prendre le bus, enfin bref, il y avait peut-être des enfants qui étaient un petit peu fatigables, mais en tout état de cause je trouvais que c'était assez une façon de, de s'épargner, de pas avoir à préparer des activités de ne pas se bousculer dans sa vie professionnelle en très clair, et donc moi je ne disais rien mais je...alors j'avais par exemple pris...il y avait des poupées et des habits de poupées pour permettre aux enfants de jouer à habiller déshabiller, et euh...donc j'avais pris des photos des poupées avec les différentes tenues et puis je disais "tiens essaye de leur mettre ces habits là", donc en fait, c'était déjà identifier l'habit, aller le rechercher dans le bac, enfin voilà, je trouvais que ça faisait partie d'un apprentissage, et après aller jusqu'au bout, donc après ils étaient amenés à mettre des boutons, parce que ils étaient quand même bien handicapés les gamins et alors ça, je me faisais huer parce que je faisais comme à l'école maternelle, c'était pas l'école maternelle, j'étais complètement à côté de mes pompes, donc voilà.

LD : en fait dans l'équipe qui était là, elle considérait que ces enfants ne pouvait pas faire du tout d'apprentissage

Suzanne : en fait c'était pas dit comme ça, mais de fait il n'y avait pas d'activité, il y avait beaucoup de jeux mis à disposition; par exemple dans le groupe des enfants les moins..handicapés; il y avait un Mécano, vous voyez quoi?

LD : oui,oui

Suzanne : et bien moi, je prenais le jeu et puis je disais "regardez là on peut faire une voiture", donc on devait chercher une pièce...par exemple, se mettre à table avec les gamins pour faire un jeu et puis organiser la mise en œuvre et le structurer, et bien en fait ça, c'était l'école maternelle, il fallait les laisser jouer, donc moi je n'étais pas...et alors ce qui c'est passé, c'est que la direction de l'établissement...elle trouvait finalement que j'étais assez euh...positionnée pour accompagner

les enfants mais, ils ne voulaient pas non plus se mettre à mal de l'équipe qui était là en place, parce que je vous dis, il y avait des fortes têtes, et donc par exemple, dans les réunions je devais présenter une situation, ils survalorisaient euh...mon, ma présentation, ils survalorisaient ce que je faisais, ce que je disais, ils disaient "oui, c'est super bien, nous on est d'accord avec ça", mais ils ne prenaient jamais partie dans euh...dans les tensions...qui ne pouvaient pas leur échapper parce que des fois c'était assez...euh...assez...assez euh..assez exprimé, assez réactif, et moi je me disais "c'est bizarre ", je trouve que une hiérarchie elle aurait pu...elle aurait dû demander à ce que les choses soient mises à plat, maintenant c'est comme ça que ça se passerait je crois....

LD : c'est des gens qui étaient anciens dans la structure?

Suzanne : oui

LD : donc, ils avaient installé un système où, si je peux dire on en fait le moins possible, avec cette idée aussi que les handicapés mentaux ne peuvent pas progresser

Suzanne : pas progresser du tout, je ne dirais pas ça, mais vous voyez par exemple, on les amenait aux toilettes, alors on les amenait aux toilettes de façon un peu rituelle comme à l'école parce que c'est des enfants qui ont beaucoup de mal à accéder à la propreté, ça oui, mais à part ça, au niveau de la structuration d'activités, c'était déplorable

LD : à part ça, on les stocke en attendant la fin de la journée

Suzanne : oui voilà, c'était beaucoup, beaucoup du gardiennage, oui, alors après, ça dépendait des enfants, parce que il y avait des enfants qui étaient en capacité d'apprentissage quand même, mais euh...il y avait des enfants qui étaient...dans leur monde aussi, c'était surtout le toucher, faire des câlins, aller à la piscine avec eux, mais il y avait des gamins qui n'avaient pas beaucoup de capacité d'apprentissage, les activités étaient limitées, ça je n'en disconvenais pas, mais du coup, procéder de la sorte avec tous les enfants, ce n'était pas normal, parce que il y en avait qui avait des capacités qu'il fallait stimuler en fait

LD : du coup pour vous, ça heurte les valeurs que vous avez

Suzanne : les valeurs, et puis aussi, et puis aussi les valeurs sur l'emploi, enfin on n'est pas là pour buller!

LD : oui sur le monde du travail aussi

Suzanne : oh oui, oui, enfin moi j'étais scandalisée, mais je l'ai payé au prix fort

LD : c'est-à-dire ?

Suzanne : ah et bien, ça m'a beaucoup atteint à l'époque, parce qu'on ne comprend pas bien pourquoi ça se passe comme ça, moi je n'ai jamais dit "il faut faire ci, il faut faire ça", je faisais et euh même ça, ça n'allait pas

LD : il aurait fallu adhérer à leur système

Suzanne : voilà

LD : alors vous êtes restée combien de temps?

Suzanne : alors...je suis restée...de...alors je suis rentrée en 81...en décembre, je ne sais plus très bien...et jusqu'en 80..87, non c'est pas tout à fait ça..en 81 je rentre à l'IME euh..et j'ai une petite fille Marie en 82, j'ai une autre petite fille en 83, j'ai une autre petite fille en 86 à l'issue de quoi je vais prendre un congés parental et euh...

LD : comment s'appellent les deux filles qui suivent Marie?

Suzanne : Fabienne et Julie

LD : donc après la naissance de Julie vous preniez un congé parental

Suzanne : et...donc entre deux en 81 on a acheté une petite maison à retaper avec Édouard

LD : à l'IME vous étiez en CDI

Suzanne : oui, et en euh...et en 81 on achète une petite maison, et euh....alors quand même un élément qui a changé à l'IME durant ces différentes années, c'est que l'éducatrice qui était enceinte et qui n'était pas là lorsque je suis arrivée et que ça commencé à dégénérer, cette éducatrice elle s'appelle Bernadette, cette éducatrice va être de retour peut-être deux ans après...elle avait pris aussi peut-être un congés parental, et évidemment elle a eu écho par ses collègues que j'étais nulle voilà, et elle, elle va un peu plus se positionner en disant "et bien non pas du tout, je ne retrouve pas du tout ce que vous dites", tranquillement, elle va le faire tranquillement et euh...c'est quelqu'un qui est très posé, et ça va un peu pondérer, même si le...je suis toujours un peu la brebis galeuse on va dire, mais c'est un peu moins quand même, grâce à elle, son positionnement

LD : vous avez cherché à quitter cet IME

Suzanne : oui. d'ailleurs je n'ai pas tarder à être enceinte de Marie je crois que c'était aussi pour euh..voilà, échapper, avoir euh...un côté positif dans la vie...après, c'était aussi parce que Édouard disait "oh, j'aimerais bien qu'on ait les enfants pas trop tard, c'est bien quand on est jeune parent", donc c'était un ensemble, donc il y a Marie qui arrive

LD : vous ça vous permet de souffler aussi

Suzanne : oui, oui quand même, là ça va quand même, c'est pas du tout l'Amérique mon travail, mais disons que c'est moins pire que la première année

LD : et Édouard il travaille aussi

Suzanne : oui, il a un travail, en fait quand on était dans le F3, il a trouvé tout de suite un travail à St O. et il va y rester un mois parce que après il trouve un autre emploi à M. (plus près de Lille) chez A.

LD : d'accord

Suzanne : et voilà c'est bien parce que il avait quand même beaucoup de frais de route, donc finalement ça s'organise assez bien

LD : il n'y a pas un moment, par exemple après votre deuxième fille où vous vous êtes dit "je vais m'arrêter, je vais quitter cet emploi"?

Suzanne : alors non, je vais vous expliquer en fait c'est parce que...donc on est dans cette petite maison à retaper, et alors à la naissance de Fabienne, on se rend compte, moi je gagnais quand même un peu plus qu'Édouard à ce moment-là, et donc comme on retape la petite maison et puis ça commence à faire beaucoup avec les deux etc. plus les travaux plus les emplois respectifs, c'est Édouard qui va prendre le congés parental en fait, donc lui, il prend un congés parental de 6 mois à temps complet et après il va prendre 18 mois à mi-temps

LD : c'est pas commun qu'un homme prenne un congés parental

Suzanne : à ce moment-là non, la loi venait de passer, la différence de salaire n'était pas énorme mais quand même un peu et voilà moi aussi j'avais...et puis ça permettait que les travaux aient moins d'impact sur la vie personnelle parce que il fallait qu'on ait un peu de confort dans cette maison, faire des chambres, etc et donc ça permettait que lui il avance un peu plus dans la journée et qu'on soit en famille le soir, parce que ce qu'on va faire comme choix, c'est que Fabienne elle va quand même aller chez une nounou à mi-temps

LD : d'accord, ça lui laisse le temps de bricoler et ça limite les frais de garde pour les deux filles

Suzanne : exactement, il va gérer ça...

LD : et vous dans cette IME, vous êtes confortée un peu dans vos idées par la position de Bernadette mais il y a toujours l'opposition du reste du personnel

Suzanne : oui quand même, c'est moins fort que les premières années, il y a moins de...parce que ces comportements ils étaient particuliers, par exemple ils me regardaient, vous voyez les encoignures des portes, il regardaient par les fentes, mais c'était impressionnant, comme maintenant on parlerait de harcèlement vous voyez, mais c'était larvé...c'est-à-dire qu'il n'y avait rien de vraiment ouvert rien où j'aurais pu dire "ils font ça ou ça", c'était sournois en fait.

LD : comment vous tenez le coup vous?

Suzanne : beaucoup aussi avec mon homme aussi puisque voilà..et puis après j'essaye de prendre du recul de me dire "voilà, c'est mon boulot"et puis après j'essaye de me dire "je vais partir, je vais faire autre chose" et...voilà, donc, déjà je mûris l'idée de me réorienter, de chercher du travail ailleurs...Donc Fabienne et puis après, on voulait plus que deux enfants, donc je me disais "oh Fabienne est vraiment très proche de Marie", il y a que 15 mois d'écart entre les deux, en fait Fabienne c'est un petit bébé stérilet, je me suis retrouvée enceinte avec stérilet, mais c'était pas la "cata"du tout pour nous parce que en fait on voulait les avoir initialement assez rapprochées et euh...comme j'avais eu une césarienne à Marie on m'avait dit "il faut attendre entre deux enfants", donc j'étais un peu...je voulais me conformer à ce qu'on m'avait dit, mais en fait Fabienne, elle s'est présentée plus vite que prévu et moi je leur ai demandé " qu'est ce qu'on fait? ", ils m'ont dit "vous pouvez la garder, pas de problème, la seule chose c'est que ce sera encore une césarienne, vous ne pourrez pas accoucher normalement parce que ce n'est pas suffisamment éloigné de la première césarienne", et donc voilà, et après, comme on s'était dit qu'on voulait plus que deux, moi je m'étais dit "bon, on ne va pas attendre trop longtemps, je ne voulais pas des petits derniers...", et donc deux ans et demi après on a eu, il y a Julie qui est arrivée et là, j'ai pris, moi, un congés parental et euh...

LD : vous avez pris combien de temps ?

Suzanne : alors en fait j'ai pris 4 ans, enfin trois ans de congés parental plus un an sabbatique...et en fait au bout d'un certain temps, au bout du congés parental, j'ai donné ma démission à l'IME et euh...entre deux dans le congés parental, comme moi je ne suis pas une femme destinée à rester au foyer, et que je trouvais que ça faisait toujours un peu la même chose, j'avais repris une formation de DUFA au CUEEP de Lille en même temps que le congés parental

LD : vous êtes entré en DUFA en quelle année alors?

Suzanne : euh...un instant...

LD : Julie est née en 86, vous avez attendu un peu peut-être

Suzanne : alors...parce que, en fait entre deux on va faire construire, parce que la maison devient trop petite, donc on revend celle là et on va faire une année chez mes beaux-parents parce que en fait on n'a pas les moyens de...en fait on a des problèmes dans la construction et on n'a pas les moyens de faire un prêt relais

LD : la construction prend plus de temps que prévu

Suzanne : oui oui, on a des soucis avec la construction, l'entreprise dépose le bilan donc Édouard est obligé de tout reprendre à son compte sachant qu'il n'y a que les murs, ça va prendre beaucoup plus de temps et normalement on devait rester chez eux trois mois et on va rester une année et euh...là, déjà, je suis en DUFA et Julie elle a un an elle est entre 1 et 2 ans donc ça doit être en 87

LD : donc là vous entrer en DUFA

LD : qu'est ce qui fait que vous avez choisi le DUFA?

Suzanne : alors, ça c'est en fait quand je fais la lecture en question et que je me dis "je vais aider des enfants" je garde cette idée là pendant un certain temps et après je vais voir le film "Élise ou la vraie vie", je ne sais pas si vous l'avez vu ce film...c'est un film avec Romy Schneider et c'est sur...elle sort avec un ouvrier immigré et...euh...c'est une histoire d'amour et aussi une histoire des conditions faites aux immigrés, et à ce moment-là je vais me dire "oh! j'aimerais beaucoup faire de l'alphabétisation"

LD : d'accord

Suzanne : et donc, je me renseigne même au moment où je passe le concours d'éduc., je me renseigne sur euh...comment il faut faire pour faire de l'alphabétisation, et il faut faire notamment une carrière sociale, donc par exemple éduc et 5 ans d'expérience donc je me dit "très bien éduc et dans 5 ans on y va", et donc là je me retrouve en 86 à avoir Julie, je le dit "allez, on y va, on va faire le DUFA" pour faire de l'alphabétisation

LD : cette idée trottait depuis la fin de la 3ème?

Suzanne : pas tout à fait, il y a eu le livre en fin de 3ème et le film c'était peut-être...je ne sais plus en seconde ou en première, mais il y avait ça dans ma tête.

LD : qui vous a conseillé le DUFA, vous saviez que ça existait?

Suzanne : non, je me suis renseignée.

LD : auprès de qui?

Suzanne : j'ai fait des recherches...en fait, c'est facile aussi, parce que moi j'avais fait ma formation à l'UER des techniques de réadaptation rue Angelier, et en fait je vois le CUEEP et ils font cette formation de DUFA et c'est rue Angelier.

LD : c'était dans les mêmes locaux?

Suzanne : oui c'était dans les mêmes locaux.

LD : vous saviez que ça existait comme ça alors?

Suzanne : non, je ne savais pas que ça existait comme ça, c'est en me renseignant que c'était là au CUEEP, enfin qu'on peut le faire au CUEEP.

LD : donc c'est le DUFA qui vous paraît le plus adapté pour faire ensuite de l'alphabétisation

Suzanne : oui.

LD : vous entrez donc en DUFA en 87.

Suzanne : oui et en fait, je ne fais pas beaucoup parce que je suis quand même assez mobilisée avec les petites, j'ai quand même trois petites filles en 4 ans donc...je vais faire une unité, deux unités par semestres, ce qui fait que moi, je progresse, moi, ça me donne la possibilité d'avoir un extérieur, je fais un petit peu mon travail et mes dossiers en plus de mère au foyer et ça, ça va me prendre jusqu'en 90...où je recherche du travail, et j'en trouve pas très loin de chez moi sur une structure de préformation, en fait c'est pas de l'alphabétisation, c'est de la préformation de jeunes qui sont sortis du système scolaire et là, je fais des cours de français...voilà, et ça c'est deux heures par semaines, c'est tout doux, tout doux, mais c'est bien pour moi parce que ça me permet d'avoir une petite expérience et, en même le temps, de continuer à être maman et à l'issue de tout ça, je me dis que je vais chercher du travail; de façon un peu plus...parce que, cette structure là c'était vraiment...on n'avait pas beaucoup de relation avec l'équipe de travail en fait, j'étais vacataire en fait

LD : vous faisiez vos heures et vous partiez

Suzanne : voilà, donc ça, ça me manquait, je ne me voyais pas continuer là et euh...donc je cherche et je trouve au centre de formation de la S. et là, je suis embauchée dans un premier temps à 66% et très rapidement à 75 %, et dans ce centre de formation j'ai aussi, je suis embauchée sur ce stage passerelle comme il s'appelle, c'est-à-dire un stage avant de travailler avec les jeunes l'accès à la qualification

LD : d'accord, donc là on est en 91?

Suzanne : on est en 91, j'entre à la S. en 91 j'y suis toujours.

LD : d'accord. Donc là, vos filles elles sont toutes scolarisées.

Suzanne : oui.

LD : votre congés parental est fini, votre année sabbatique après la démission est finie.

Suzanne : c'était pas une année sabbatique parce que j'avais le DUFA et mes filles.

LD : oui.

Suzanne : oui, c'était le temps de trouver...et puis, ce qu'il y a aussi, c'est que Julie euh...Fabienne et Julie, elles ont eu beaucoup de problèmes de santé, elles ont eu des bronchites à répétition voilà, donc j'étais assez mobilisée à la maison avec des petites filles qui n'allaient pas toujours très bien LD : avec une petite santé.

Suzanne : oui avec une petite santé, donc je ne pouvais pas envisager de reprendre une activité tout de suite tout simplement parce que, une semaine sur deux elles étaient malades et bien malades donc...

LD : d'accord. on va arrêter peut-être?

Suzanne : oui

LD : on va prendre une date alors...[prise rdv pour le 14/09/17, 8h30; reporté au 14/09/17 à 8h]

3ème partie d'entretien

LD : bonjour vous allez bien ?

Suzanne : oui ça va bien

LD : alors...je voulais savoir à partir de quand vous aviez commencé votre engagement dans l'ACE, à peu près

Suzanne : à peu près...je crois que c'était entre 15 et 16 ans.

LD : d'accord

Suzanne : 16 ans au plus tard.

LD : c'était mixte les groupes d'enfants que vous aviez?

Suzanne : euh..ça pouvait être mixte mais moi je n'avais que des filles.

LD : d'accord,

Suzanne : en fait euh...c'était quand même souvent, je pense que c'était quand même souvent séparé mais ça pouvait être mixte.

LD : souvent, c'était des jeunes filles qui avaient les groupes de filles et les jeunes garçons qui avaient les groupes de garçons

Suzanne : oui, plus fréquemment, mais, pareil, ça aurait pu être différent, oui.

LD : et vous, vous faisiez ça en plus du lycée, plus des colos l'été

Suzanne : oui.

LD : ça fait beaucoup, non?

Suzanne : Mm...c'était mes loisirs en fait, ça m'épanouissait beaucoup, en fait, si vous resituez, j'étais dans cette petite maison en fait, quand j'ai...quand j'ai commencé, j'ai commencé par une année qu'on appelait une année de 6ème, c'était une année un peu...c'était plutôt un peu catéchisme, sauf qu'on préparait un peu les enfants à la communion et euh...je fais ça une année, et bof, c'est pas mon cheval de bataille on va dire, et euh...le prêtre avec qui j'étais en lien à ce moment-là, me dit "j'ai quelque chose à te proposer", et il me propose l'ACE, donc à mon avis, ça c'est fait entre 15/16 ans, j'ai commencé cette 6ème et ensuite j'ai tout de suite fait de l'ACE dans laquelle je me retrouve beaucoup plus au regard des valeurs, que c'est moins normatif que le catéchisme, voilà et euh...oui, ça fait beaucoup, non, pour moi non, je n'avais pas l'impression d'être débordée en fait, non.

LD : c'était tous les mercredis.

Suzanne : c'était le mercredi ou le samedi...c'était peut-être plus le samedi d'ailleurs euh...et euh....c'était tous les mercredis, et il y avait une réunion avec tous les responsables à peu près une fois par mois, peut-être même plus, et puis il y avait surtout la préparation des temps forts, on avait souvent des temps forts à préparer pour les enfants, donc on faisait des...beaucoup des petites...des petits supports, des jeux, voilà

LD : un temps fort c'est Noël, ou Pâques?

Suzanne : euh...non.

LD : des fêtes religieuses?

Suzanne : en fait, c'était pas trop confessionnel, parce que dans les enfants il y avait par exemple des musulmans, donc en fait la religion c'était plus à notre niveau en tant que jeunes, de se dire voilà on croit que...ça dépend de comment on conçoit la religion, maintenant je le dirai avec des mots différents de l'époque, à ce moment-là moi, je parlais beaucoup de la petite Église et de la grande Église, la petite Église c'est celle qui est au cœur de la vie, c'est celle qui rejoint les gens dans leur quotidien, et la grande c'est celle des papes et des personnes qui sont très loin de la réalité, voilà; et donc les fêtes étaient...il y avait des fêtes, je ne me souviens plus à quelle fréquence, mais je me souviens que c'était quand même assez important, on allait du coup derrière l'endroit où habitait le prêtre et où on faisait les réunions, il y avait une petite chapelle et cette petite chapelle avait été convertie en local où c'était la caverne d'Ali Baba, il y avait toutes sortes de panneau, on faisait des petits calicots, on faisait pour jouer avec les enfants en mettant en évidence ce qu'ils nous disaient dans le cadre de nos rencontres, sur nos vies, et où on appuyait sur le fait qu'ils existaient, qu'ils avaient leur mot à dire voilà donc, que l'école ce n'était pas seulement "tais-toi!", c'était..on faisait en fait, on mettait en évidence par des supports, par des jeux, des choses comme ça, des récollections, c'est-à-dire la collections de qu'ils nous avaient rapporté, et la valorisation de ce qu'ils nous rapportaient en, alors en phrases-clés, des choses comme ça, et on faisait des petits temps forts comme ça où on faisait des chansons, des choses comme ça pour dire, c'est des enfants donc c'est à des niveaux d'enfants, qu'il était important de faire passer les choses, j'ai du mal à expliquer en fait...

LD : d'accord, c'était des activités centrées sur ce que l'enfant vivait, sur ce qu'il disait.

Suzanne : alors ça, c'était dans les rencontres, mais en fait on jouait, on allait se promener, on aller ramasser des marrons et en même temps on discutait, on discutait de leur vie et puis euh..alors, qu'est ce qu'il y a à faire quand ça ne va pas, on peut chercher peut-être il y a des solutions, et puis les enfants se prennent assez facilement au jeu "on va essayer de faire ça pour la fois suivante", et puis, la prochaine fois "alors tu as essayé? comment ça se passe? Tu rencontres telle difficulté, bon alors, comment on pourrait faire? ", c'est vraiment repartir sur le fait que vraiment il y a des choses à faire dans la vie de tous les jours quand on rencontre des embûches, qu'il y a des tensions et que ce soit dans la famille, dans l'école, entre amis.

LD : d'accord, à un niveau d'enfants comme vous dites.

Suzanne : oui un niveau d'enfants.

LD : ça peut-être des disputes avec un camarade

Suzanne : c'était rarement ça en fait parce que, je ne sais pas comment ça se fait en fait, je n'ai pas eu beaucoup d'enfants qui parlaient de disputes entre enfants..non c'était plus, il y a des soucis avec le voisinage, ou bien, à l'école, ou euh...c'est compliqué de faire ses devoirs, c'est moins intéressant, c'était un petit peu tout ça, et puis c'était aussi, pour eux aussi l'occasion de sortir de leur univers en fait, ils étaient fort centrés sur le quartier, c'était..moi j'avais des enfants qui étaient vraiment très...euh...dans le monde ouvrier, on disait le monde ouvrier, c'est plus un terme qui est vraiment en vigueur maintenant, mais c'est des populations qui seraient maintenant celles du RSA.

LD : des populations très urbaines

Suzanne : urbaines et démunies

LD : d'accord, urbaines et démunies. Pour vous ce n'était pas une surcharge dans votre emploi du temps, vous ne l'avez pas vécu comme ça.

Suzanne : ça m'occupait, c'est clair que ça m'occupait, mais j'aimais bien, c'était...comment...en fait, je croisais beaucoup d'autres jeunes de mon âge, et ça m'épanouissait et voilà.

LD : ça vous apportait quelque chose.

Suzanne :oui voilà, on riait, on..il y avait de la vie, il y avait beaucoup d'entrain, voilà et puis on sortait ensemble aussi, on déconnait aussi comme des jeunes.

LD : ça faisait un groupe de jeunes avec des visions positives.

Suzanne : oui carrément, carrément, on était inscrits dans l'action, et puis comme on faisait ça avec les enfants, on avait sur notre vie à nous, un regard comme quoi, s'il y avait des choses qui n'allait pas il fallait, il fallait qu'on se bouge en fait, donc...en fait comme avoir des salles, alors en fait, la paroisse, alors évidemment on avait un peu des entrées puisque on était un peu connus, et puis on faisait des boums, des boums, à ce moment-là on n'appelait pas ça des boums, c'était plutôt des soirées, parce que la moyenne d'âge était située vers 16, 22/23 voilà, et puis chacun rapportait quelques bouteilles, à manger et puis voilà, on dansait jusqu'au matin, moi de ma jeunesse, je ne suis jamais sortie en boîte, jamais, jamais, parce que les soirées on les faisait entre nous et par nos moyens propres et il y en avait qui ramenaient des sonos, c'était mon homme d'ailleurs...voilà c'était tout débrouillardise.

LD : communautaire, enfin mise en commun pour faire une soirée par exemple

Suzanne : voilà, voilà, c'était entre copains il y avait oui, et puis le lendemain on nettoyait et puis voilà, et deux mois après on avait encore la salle et on refaisait une soirée...

LD : d'accord et à la JOC vous aviez quel type d'engagement à la JOC?

Suzanne : à la JOC, je n'ai pas eu d'engagement, de responsabilité, j'étais moi-même dans une équipe et euh...voilà

LD : alors, qu'est ce qu'on fait à la JOC?

Suzanne : alors, on fait pareil, mais sur nous, c'est-à-dire que voilà, on essaye un petit peu d'expliquer ce qu'on vit et euh...et donc par exemple, pour la petite histoire, pour vous donner un exemple de jusqu'où ça peut aller, moi je vous ai expliqué qu'après la petite maison était dans un appartement et donc, c'était tout juste entre la petite maison et l'appartement, je suis dans une équipe et puis là, j'explique que financièrement c'était quand même pas l'Amérique, j'ai vraiment à compter énormément, même si ça ne me coûtait pas, je n'ai jamais souffert de ça, mais c'est une réalité, et donc j'explique ça, et donc à ce moment, je venais d'entreprendre mes études d'éduc. et ensemble dans l'équipe de JOC, ils me disent, "écoute tu sais qu'à l'académie, il est possible de faire un prêt à zéro %, que tu rembourses un petit peu à la fois et même que tu peux rembourser après, quand tu auras ton travail", et ça, je me suis dit "oui, je dois faire ça, je dois faire ça", et en fait, le lendemain, j'avais téléphoné à l'académie, j'avais été chercher le dossier, et euh...je sais que à ce moment les délais étaient très rapprochés pour déposer le dossier, et la fois suivante en équipe de JOC, j'ai dit que j'étais dans des délais très rapprochés et en fait, en deux temps, trois mouvements, le prêtre a dit "là, je te conduis, il faut que ailles le déposer", il m'a déposée et le dossier a été fait, j'ai eu le prêt, *in extremis* en fait, mais j'ai tout fait alors que je ne sais même pas si j'étais majeure...si, j'étais majeure puisque j'avais eu mon bac, tout juste, mais voyez, c'est ça, c'est pas quelque chose qui m'a coûté, je ne sais même pas si mes parents étaient au courant de ça.

LD : il y avait un échange d'informations.

Suzanne : oui, et puis aussi de se dire, si on veut que ça se fasse, c'est pas seulement les autres, c'est nous aussi, mais c'est ça qui était un peu inculqué, là c'était pour moi, mais dans la JOC c'était aussi, quand on veut quelque chose on peut aussi obtenir plus quand on est ensemble, ou se remettre en question ensemble, avoir des idées ensemble, voilà

LD : donc, vous, vous étiez formée comme ça à la JOC, et en parallèle vous travaillez de la même façon à l'ACE.

Suzanne : oui, voilà.

LD : pour les rendre acteurs de leur vie, et qu'à plusieurs on peut faire plus de choses.

Suzanne : oui, et puis surtout de faire passer l'idée..de refuser l'idée d'être victime en fait.

LD : et d'être passif.

Suzanne : et d'être passif oui, voilà.

LD : d'accord, je comprends mieux. Je voulais reparler de cette situation à l'IME, je voulais savoir si vous en aviez parlé avec votre père?

Suzanne : avec mon père? à l'époque, j'étais déjà mariée..euh...il devait être au courant mais pas plus que ça, non, c'était plutôt Édouard qui était là, présent euh...

LD : je pensais que de par ses fonctions syndicales, lui, connaissait ce type de situation, même si à l'époque on en parlait pas comme maintenant

Suzanne : oui...non, à l'époque on en parlait pas du tout, du tout, comme maintenant, et puis euh...alors la situation j'en ai beaucoup souffert aussi parce que...alors ça aussi c'est entre guillemets "le revers" de l'esprit catho, c'est que je me culpabilisais un peu, je me disais "c'est toi, c'est toi qui ne vas pas, c'est toi qui ne vas pas", et j'en souffrais, mais énormément puisque je ne savais pas ce que je devais changer en fait, et je sentais en fait, au bout d'un moment, au bout d'un moment, j'ai senti que j'avais la direction derrière moi, en soutien, qui n'a pas fait le choix d'afficher et de prendre partie, ou bien, sans prendre partie, parce que ça aurait été maladroit, de dire "bon voilà ça suffit, on va mettre à plat ce qui se passe", et ils n'ont pas mis les pieds dans le plat, ils n'ont pas été acteurs de, de, de d'une volonté de résoudre les choses ou de crever l'abcès etc, mais par contre je sentais bien que derrière ils disaient "ta situation de gamins, tu l'as super bien présentée, on voit bien où tu vas", et plus, beaucoup plus, que pour les autres en fait.

LD : vous saviez que vous aviez ce soutien là en fait.

Suzanne : oui je l'ai su un peu tard, je m'en suis rendue compte un peu tard mais euh...mais j'étais, c'étaient vraiment pas des années faciles et cette expérience à l'IME je n'en ai somme toute pas gardé un bon souvenir, après j'avais un autre soutien aussi, c'est l'éducatrice qui été revenue, et qui était, qui avait beaucoup plus de valeurs en termes de "attendez, on est pas là pour ça, on est là pour travailler", elle était d'ailleurs plus pour travailler avec les enfants en fait elle.

LD : plus que ses collègues.

Suzanne : oui, plus que ses collègues, elle ne s'est pas opposée à l'équipe mais elle a dit "bon, écoutez, tout ce que vous dites, moi, voilà, je ne sais pas, je ne le vois pas, faites ce que vous voulez, mais moi pas", bon, voilà, c'est tout, ça c'est un peu tassé mais ça avait quand même flanqué le décor et puis quand même, dans la petite histoire, je commence à peu près en décembre 80, janvier 81 et donc en 82 j'ai Marie, en 83 j'ai Fabienne et en 86 j'ai Julie, donc, bon, à l'IME je n'ai quand même pas été non plus très, très, longtemps.

LD : entre les différentes grossesses, et le congés parental

Suzanne : oui, à l'issue de Julie, j'ai pris un congés parental de 4 ans et puis, je vous ai dit, entre deux, j'ai refait le DUFA et je commence à travailler dans un premier temps, je fais des petites vacances, et puis après, je postule et j'intègre la S.

LD : cette situation vous a fait quitter le métier d'éducateur.

Suzanne : non, parce que je suis encore éduc là maintenant, je vais vous expliquer. Donc euh...au centre de formation, alors au centre de formation, j'arrive dans une structure centre de formation... et euh...alors...mmh.....cette structure c'est...euh...pour moi c'est.. le modèle rêvé d'une ambiance de travail d'une...d'une...comment?...d'une possibilité...enfin, de...elle est géré par

AT qui est directrice alors, et qui a comme postulat de faire énormément confiance euh...de faire en sorte que...elle donne entre guillemets "des responsabilités dans le sens où l'action, on la conçoit euh on la met en œuvre, on l'organise, on l'évalue et quand les financeurs viennent, les éducateurs ou les formateurs sont là présents, et ils font état de ce qu'ils ont travaillé avec les jeunes, donc ça c'est sa posture et au-delà, vis-à-vis des jeunes et des publics accueillis, il y a, à ce moment-là, une obligation par la loi de présenter le dispositif aux jeunes et de présenter la commission de discipline et la commission...il y avait une autre commission, enfin bref, une commission, qui établit que les jeunes doivent élire un représentant, va faire état auprès d'un petit groupe de ce qui va, de ce qui ne va pas, sauf que si ça, on a un peu l'habitude de ce fonctionnement par les délégués de classe, des choses comme ça, là ça prend une tournure de...ce sont vraiment des instances de paroles, ce sont des groupes qui vont fonctionner et chaque fois qu'il y a des gamins dans les groupes, parce que ce sont des gamins qui ont des parcours compliqués, qui ont des ruptures avec la structure scolaire, qui ont des échecs, donc évidemment, il n'est pas rare que dans les groupes, ou même vis-à-vis des formateurs, il y a des tensions, etc, et en fait, avec elle, ça ne fait pas de difficulté, bon, "qu'est ce qui se passe, comment on peut améliorer la situation?" et le jeune en question, il est toujours reçu, et il a toujours la possibilité de s'entretenir, avant avec le délégué et d'essayer d'entrevoir ce qui être mis en œuvre pour l'aider, alors, soit un allègement de formation, soit aussi, il y a souvent des jeunes pour lesquels il y aussi des soucis au niveau social, et donc, on prend, le formateur est amené à prendre contact avec le CCAS, des choses comme ça et à essayer de les aider à résoudre le problème en leur disant "c'est normal, ce que tu traverses, c'est normal, c'est normal que tu soies en difficultés d'être en formation, si il y a d'autres soucis à côté, donc en formation, tu dois aussi travailler les soucis que tu as à côté, parce que autrement ce sera un frein à l'emploi", en fait on replace les difficultés dans la dimension de parcours et ça c'est quelque chose dont je vais m'outiller, même pour le reste de ma carrière, on ne peut pas demander à quelqu'un de réfléchir à un emploi s'il n'a pas de logement, s'il n'a pas à manger tous les jours, ou si, le fait même de lui demander de venir en formation, ça occasionne des frais alors qu'il est à la limite de la survie au niveau financier, c'est des dimensions qui sont prises en compte en fait, et du coup ça crée une dynamique dans cette structure qui est quand même très très particulière, très sur la reconnaissance des personnes en tant que telles, et là, vous vous rendez compte, en fait, moi dans mon parcours ça fait écho.

LD : oui par rapport avec ce que vous avez fait avant.

Suzanne : oui voilà, avec à la fois la dimension syndicale que j'ai de par mon éducation, et aussi de par l'engagement que j'ai pris par la suite, voilà, donc ça c'est, Pffff! je vais apprendre énormément, alors moi, je suis comme ça, j'adore apprendre, j'adore former, j'adore faire des choses différentes, je suis curieuse en fait, j'essaye des trucs, et là, c'est très bien parce que, quand je me rends compte par exemple, il y avait dans la formation que j'animais avec une autre formatrice euh..il y avait un atelier maquette, en fait l'objectif c'était un petit peu de d'essayer de faire prendre conscience aux jeunes, que quand on veut résoudre une situation que ce soit concrète, banale ou plus élaborée, un parcours par exemple, il y a des étapes et l'idée c'est de les inculquer à la programmation, à leur programmation, c'est un bien grand mot, c'est-à-dire "par quoi je commence?", par quoi je continue? et alors l'idée à ce moment-là c'était de se dire, bon voilà on va prendre les niveaux concrets, l'habileté manuelle, et des petits bricolages entre guillemets et c'est pour ça que ça s'appelait maquette, et pour produire un objet fini, comment je

vais m'y prendre? et par quoi je vais commencer? et par quoi je vais continuer? et cet atelier maquette était animé par un animateur, alors ils l'avaient trouvé je ne sais pas comment, mais toujours est-il que cet animateur avait un gros gros gros penchant pour la boisson, et ça posait vraiment de gros problèmes, parce que quand il arrivait, il avait toujours une ou deux heures ou une après-midi à prendre en charge les groupes, et il était vraiment toujours dans un état pas possible, et les jeunes, forcément, c'était devenu très très vite compliqué, et moi je n'avais aucune compétence particulière en maquette, mais j'avais un peu touché du doigt les objectifs, tout ça, et à un moment j'ai fait un projet, j'ai rédigé une ou deux pages, en disant "voilà l'atelier maquette, moi je peux le prendre en charge, voilà ce que je propose, voilà comment je m'y prendrais ", et puis euh...j'ai pris en charge l'atelier maquette et ils m'ont fait confiance, "tu veux le faire, tu as tes objectifs? Allez vas-y!" et euh...sans...enfin, avec deux fois rien, comme moyen, alors j'avais acheté de quoi faire un petit peu des...euh...des losanges des carrés, des cubes, et comment il faut faire pour faire un cube en pliage etc, et puis c'est toujours un petit peu ma formation, je glanais toujours un peu ce qu'ils disaient de leur vie, de leur formation, ce qu'ils disaient de leurs aspirations et alors on avait mis en évidence sur des plans reliefs du coup, par des cubes, des losanges, des cités, alors on faisait des HLM en papier, on découpait, on faisait plein de petites fenêtres etc, et à travers cette cité, il avait un petit peu la cité et de l'autre côté le chaos, et puis qu'est ce qui allait, qu'est ce qui n'allait pas, et comment on pouvait faire pour voir les choses autrement voilà et puis ça faisait en fin de modules une petite production, c'était en même temps ce qu'ils avaient dit, et ce qu'ils avaient produits manuellement et dans cette projection manuelle, je leur montrais un cube et je leur disais "vous voyez pour que le cube tienne, il faut qu'il soit collé, comment vous envisager ça? ", je leur monter le produit fini, et ils imaginaient comment ils pouvaient l'envisager, comment faire des cubes, comment le reproduire, comment faire les languettes, de quel côtés? etc. après on récapitulatif, comment vous vous y êtes pris et on écrivait comment ils s'y étaient pris, voilà pour faire un cube, vous faites comme ça, pour faire une démarche comment vous vous y prenez? et puis, on faisait des liens avec leurs démarches à faire, leur projet, voilà par exemple, ça, c'était le centre de formation, et alors donc, au centre de formation j'ai eu d'abord le module passerelle, donc c'était entre la mobilisation et la qualification, c'était quand on avait un projet le révéfier par les stages, essayer de voir un petit peu quel niveau est requis, moi j'animais aussi l'atelier mathématiques, et euh...voilà donc, j'ai fait la passerelle, après j'ai fait un petit peu de mobs, donc un petit peu de mobilisation, c'est-à-dire, c'est quand les jeunes arrivent, ils sont orientés par la mission locale, on en a marre de tout, on ne sait plus où on va et en même temps on a peut-être envie de voir de quels métiers on a envie d'aller voir et là, on essaye plusieurs métiers, on fait des petits stages, on fait des bilans un petit peu sur les stages qu'on a découvert, on fait des fiches métiers, et entre deux il y a des petits moments de parage, d'ateliers, d'ateliers théâtre, d'ateliers CV, qu'on organise donc avec les groupes etc...donc j'ai fait un petit peu de mobilisation, tout ça c'était dans le dispositif C.F.I., je ne sais pas si vous connaissez, c'était à ce moment-là, Crédit Formation Individualisé, voilà, alors après, un petit peu de mobs et puis euh...après il y a quoi...Après, je vais devenir un petit peu coordinatrice euh...d'un...dispositif accueillant des demandeurs d'emploi longue durée, donc là, c'est des adultes, donc de 26 à 56 ans, et euh, sur le dispositif il va y avoir plusieurs modules, donc on va articuler plusieurs modules, donc le premier modules c'est euh...c'était l'équivalent de...de la remobilisation c'est ça, des adultes qui arrivent et qui viennent de plusieurs années de chômage, on n'y croit plus, on ne fait plus de CV et en même temps, on ne veut pas forcément

rester là, c'était 3 semaines, après c'était élaboration de projet professionnel, après il y avait euh...recherche active d'emploi, et euh...ou stage, une période de stage, et après une recherche d'emploi, donc il fallait articuler ces différents modules et donc avec d'autres on organisait ce dispositif, et donc c'est pareil de A à Z, de l'élaboration, prise en compte des besoins, quels sont les besoins qu'on repère, comment articuler les différents modules, est-ce qu'il peut y avoir une individualisation des parcours selon les personnes qu'on reçoit, par exemple il y avait constitution du groupe, donc par exemple le premier et le deuxième module, c'était pour tout le monde mais après, il y avait des personnes qui pouvaient faire un stage, et puis d'autres qui étaient plus dans la recherche, ça m'a apporté énormément parce que il y a euh...une vision globale de...de la personne et une vision globale aussi du dispositif et puis il y a de l'organisation, de la gestion, euh...et puis faire face au quotidien, tous les aléas, et puis en fin de compte, évaluer, c'est-à-dire, à l'issue, il y a combien des personnes à l'emploi, il y a combien de personnes dans des stages longs, combien de personnes sans solution, quels sont les profils des différentes personnes, et il y a un petit peu de recherche statistiques à la fin pour évaluer le, le bénéfice des stages, et en fait, c'était prévu aussi qu'on fasse un point à 6 mois et à un an, donc recontacter les personnes à 6 mois et à 1 an, pour savoir où elles en étaient voilà, donc il y a ça et puis, et puis il y a aussi, et je travaille en lien aussi avec la Mission Locale à un moment, je fais des modules de Ateliers de projets professionnels, et là c'est plus sur place au sein du centre de formation, c'est euh...au sein de la Mission locale, et c'est des petits modules de 3 semaines où on fait des ateliers très dynamiques, donc là c'est euh...voilà pour choisir un métier, comment on s'y prend, et puis, pour bon, pour choisir une paire de chaussures comment on s'y prend, ben, tiens on regarde combien on a d'argent, à quoi va servir la paire de chaussures, bon, d'accord, alors comment on fait pour le métier, alors oui, pour l'argent c'est combien ça va coûter de se former, de quels moyens on dispose pour pouvoir se former, pour pouvoir faire tel métier, en fait voilà, on essaye de faire de façon très dynamique sur 3 semaines un point sur quels sont les points qu'on doit réfléchir pour pouvoir s'engager sur une orientation, donc en termes de formation et sur une...dans l'objectif de se former à un métier, donc, c'est toutes les questions qu'on doit se poser et comment on peut y répondre, et commencer à y répondre là dans l'espace de 3 semaines, donc ça, c'est sur la mission locale, et ça, ça va durer, donc je suis au centre de formation de 81 à 86, ce qui est important très important au centre de formation c'est que en fait, euh...donc j'ai des relations très fluides avec mes collègues, ça se passait bien, globalement ça se passait bien, euh...et euh...notamment il y a une collègue qui à un moment vient me voir, et me dit "tiens, je vais me présenter aux élections professionnelle, est-ce que tu voudrais bien être ma suppléante?", ah, je dis "oh la la je suis déjà à 66 % 75 %, et puis j'ai les gamins, j'ai pas beaucoup de temps" et puis elle est sur la liste CFDT

LD : ça c'est pour être représentante du personnel?

Suzanne : oui ça, c'est pour être représentante du personnel, et donc là, me voilà partie je dis "oui, bon d'accord", " ça va pas te prendre beaucoup de temps, tu vas être juste suppléante", et puis me voilà partie et euh...sauf que hum, trois mois après, grosses difficultés financières du centre de formation, S. on commence à dire "on va restructurer, on va restructurer", donc euh....

LD : ça c'était à quel moment?

Suzanne : je suis restée au centre de formation, alors attendez voir...je suis entrée au centre de formation en 91 et j'ai été reclassée en 96.

LD : d'accord.

Suzanne : donc j'ai été 5 ans, vous voyez j'ai été active, j'ai fait beaucoup de choses en 5 ans, avec le recul, je me dis, mon dieu, ça fait un peu papillonnage de l'extérieur, mais de l'intérieur pas du tout, voilà c'était, enfin voilà c'était une expérience fabuleuse de...c'est pas de l'autogestion mais ce centre de formation, il était quand même géré collectivement en fait, alors collectivement, la directrice avait une capacité fabuleuse de donner aux gens l'envie de s'investir et de donner le meilleur de soi-même, et avec beaucoup de monde ça fonctionnait, pas avec tout le monde, mais avec beaucoup de monde ça fonctionnait quand même, donc il y avait une énergie phénoménale et euh...et euh...les publics nous disaient "comment ça se fait qu'on se sent bien ici? ", voilà c'était incroyable, et par exemple le responsable pédagogique disait aussi "regardez les locaux", c' était dans des, c'était dans une petite usine qui avait été réaffectée et refaite vite fait pour accueillir des stagiaires, et euh...donc les locaux étaient en même temps très très anciens et en même temps neufs parce que voilà, avec très très peu de moyens c'était assez rudimentaire, mais avec très peu de moyens, ils avaient mis des couleurs, ils avaient mis des parois et voilà, on était là, et il n'y avait aucune dégradation, il n'y avait aucune dégradation, c'était impressionnant, alors quand même sur ce temps là, il y a un petit temps fort que j'ai vécu dans ce truc, c'était dans le...je m'étends..je parle beaucoup en fait.

LD : c'est rien, pas de problème, vous avez un parcours très riche.

Suzanne : je vous raconte ça et après je passe à autre chose...en fait c'était dans le module ÉPRAÉ, alors le module ÉPRAÉ c'était élaboration de projet professionnel.

LD : le module comment?

Suzanne : ÉPRAÉ, élaboration de projet réaliste d'accès à l'emploi, voilà. Donc euh...on était dans la phase, la première, celle de la dynamisation et donc j'accueille 18 adultes, et je me souviens, et donc d'origines diverses, des adultes qui galèrent dans leur parcours

LD: des chômeurs longue durée?

Suzanne : c'est pratiquement tous des chômeurs longue durée donc, c'est en général plus que 18 mois, mais il y a des jeunes qui galèrent pour trouver le premier emploi, puis il y a des adultes qui galèrent eux pour retrouver de l'emploi après des périodes de travail prolongé de 10/15 ans et puis, il y a des femmes qui après avoir élevé les enfants, aimeraient pouvoir trouver du travail, et qui n'y parviennent pas, donc des...quand même, des horizons très divers, et donc dans cette première phase, on se présente, on présente le module et je dis "voilà, pour qu'on se connaisse dans ce groupe, je vous propose d'élaborer un projet, on a 3 semaines qu'est ce qu'on fait? ", on fait des tours de table, on s'est déjà un peu présenté dans son parcours et de ce qu'on vient faire là et puis un projet, donc on fait un tour de table, il y a plusieurs idées etc, et on arrive à "bon, on aimerait bien faire un petit peu quelque chose comme du théâtre", et moi j'ai été, mais alors un tout petit peu, mais vraiment un tout petit peu, formée parce que entre deux de toutes mes activités j'avais aussi été au Planning familial parce que je connaissais Édouard, voilà, et euh, le

Planning Familial de Lille, à l'époque très très militant, et euh...donc, j'y vais parce que je n'ai pas de sous, et parce que là tout est gratuit.

LD : vous y allez pour vous

Suzanne : oui, les visites gynécologiques, j'ai accès, j'ai la pilule, voilà, et donc du coup par le Planning, je ne sais pas, ça doit être écrit sur ma tête, ils me disent "est ce que vous voulez devenir accueillante au planning familial?", pourquoi pas? et voilà donc euh..je participe à une journée de formation et dans le cadre de cette journée de formation, j'ai participé à une seule journée de formation parce que à ce moment-là par contre, je suis un petit peu débordée et je dis oui à tout, mais en même temps, au bout d'un moment je dis "stop, je ne peux pas tout faire", et donc lors de cette journée de formation j'ai l'occasion de participer à un échange sous la forme du Théâtre de l'opprimé, et donc c'est, c'est accès planning familial, donc c'est comment les visites gynécologiques, comme les visites d'accueil pour des questions diverses et variées peuvent être vécues par les personnes, et donc le Théâtre de l'opprimé, je ne sais pas si vous voyez...

LD : je vois, oui.

Suzanne : et donc même moi, je me dis "c'est magique ce truc", et donc on en revient à mon groupe ÉPRAÉ, et quand ils me disent de faire du théâtre, et que je les entends râler comme pas deux sur la mission locale, sur Pôle-Emploi, sur leur condition de demandeur d'emploi toujours victime, je leur dit "écoutez, moi j'ai un projet que j'aimerais bien vous soumettre, c'est le théâtre de l'opprimé, voilà comment ça se passe" et donc je leur dit "qu'est-ce que vous vivez? " alors donc, ils nous donnent des situations, "bon alors toi tu vas faire la personne qui est devant ton bureau à Pôle-Emploi et toi tu vas faire le demandeur d'emploi", et puis on joue, on joue cette situation et puis, là il y a la personne elle est balisée avec une grande écharpe comme les maires, et sur l'écharpe c'est marqué "autrement", donc elle dit "autrement", quand il y a une situation...quand les personnes sont amenées à évoquer une situation où on voit qu'elles sont victimes, alors là, on arrête la scène, on dit "stop! " et on dit "autrement" et la personne qui a dit "stop", elle reprend la place de la personne qui est victime, et elle essaye de euh...de jouer une...comment ça devrait se passer autrement pour que la personne ne soit pas victime, mais dans les règles, attention, l'objectif c'est personne de victime, c'est-à-dire que, la position qui est prise, ce qui est dit, ne rende pas la personne qui est en face de nous, victime à son tour.

LD : d'accord, donc ce n'est pas juste un renversement de rôle et de pouvoir

Suzanne : voilà, voilà. c'est-à-dire on ne doit pas être revanchard en fait, d'accord?

LD : Mmh

Suzanne : et donc, euh, c'est évidemment magique ce truc, parce que évidemment, ils sont dans la revanche et assez facilement dans le groupe, il y en a qui disent "stop", et ils prennent la place de la personne qui est en face, c'est-à-dire la personne du guichet, et là ils sont en train de se rendre compte que la personne du guichet, ce qu'elle vit, c'est pas facile non plus, et ils se rendent compte aussi, parce qu'on a toujours aussi des, des multitudes de situations où ils ont été victimes, où ça les a marqué, ou par exemple, entre demandeurs d'emploi il y a des tensions, parce que il y en a un qui veut prendre la place de l'autre, qui ne veut pas attendre son tour, etc. et donc on joue une multitude de situations comme ça.

LD : d'accord

Suzanne : et à la fin de ce module de dynamisation, ce qu'on va faire, c'est qu'on va proposer aux accueillants des divers Pôle-Emploi, mais aussi aux responsables des Pôle'Emploi de venir et d'assister à cette présentation, voilà. Et ça, je vous assure que ça a été un grand moment de ma carrière professionnelle, bien parce qu'on construit, j'ai construit avec les adultes pendant 3 semaines, on a aussi travaillé sur "qu'est ce qu'il faut pour réussir à trouver un emploi? ", donc par exemple, ils disent "il faut avoir un logement, il faut avoir..., il faut savoir s'orienter dans la vie", voilà...Et puis on organise un petit peu tout ce qu'ils disent, et puis au centre de formation, il y a un petit...ils ont refait les locaux, et donc comme il y avait un sous sol et que il y a eu aussi une mezzanine, en fait il y a un endroit où c'est assez ouvert, et il y a une communication d'espace entre la mezzanine et le sous sol, c'est assez...voilà. Et en fait, la petite production dont je vous parle, elle a été mise en scène : les personnes étaient au sous sol et les spectateurs étaient au niveau 0 et il y avaient des stagiaires au niveau 1, et en fait il y avait une ficelle qui était tendue donc du haut, du premier jusqu'au sous-sol, et en fait ils enfilaient des petites pancartes collées sur des tubes de Sopalin, avec dessus tout ce qu'il faut pour trouver du travail, et en fait ils les enfilent comme ça, sur la ficelle donc c'était assez visuel, et euh...voilà il y avait un certain nombre de petits temps de productions comme ça, euh...qui étaient valorisées par le fait qu'elles étaient montrées à différents publics professionnels, donc on avait aussi invité des financeurs de la formation, donc moi j'étais spectatrice et euh...après cette présentation sur Pôle-Emploi, il y a eu un moment de silence, mais impressionnant, parce que les accueillants des guichets et les responsables des Pôles-Emploi, ce sont un peu pris ça dans la figure en se disant "en fait c'est ça qu'ils vivent", et euh..ça a été vraiment important comme moment pour les stagiaires, et pour tout le monde...

LD : donc vous, le théâtre de l'opprimé vous l'avez rencontré par le biais du planning familial

Suzanne :oui

LD : et donc c'était euh...quand vous vous êtes installée, après votre mariage?

Suzanne : non, c'était avant, en fait euh...quand je suis dans la petite maison on commence à sortir ensemble avec E et puis euh, euh....ben...comme je n'ai pas tous les éléments ou que je ne suis pas assez prudente, je me retrouve enceinte assez vite...et puis voilà,bien...je vais me faire avorter et euh....ça s'impose de faire les choses un peu plus comme il faut après on va dire, et donc je vais aller au planning familial, et puis être euh....accompagnée par le planning familial pendant...euh ça va durer deux trois ans en fait.

LD : d'accord, c'est avec eux que vous rencontrez le théâtre de l'opprimé

Suzanne : oui

LD : donc vous l'utilisez bien des années après

Suzanne : euh...alors oui, c'est bien des années après

LD : d'accord, et vous parliez de ce moment de l' A. où il y a eu des difficultés, où on vous a sollicitée pour un engagement syndical...

Suzanne : oui, ah oui oui. Alors là ça ne va pas prendre beaucoup de temps. Donc on en était là, trois mois après difficultés, donc là on est amené à être associé dans le fait d'être destinataire de la restructuration, et etc. Donc ça, c'est à peu près en...94 et euh..donc euh....

LD : excusez moi, je vous coupe, d'où elles viennent les difficultés?

Suzanne : bien en fait, c'est le...euh...c'est le fait que l'heure stagiaire n'est pas assez payée, elle n'est pas assez payée du tout, et donc du coup...pour couvrir les frais des structures, pour couvrir les frais salariaux, les frais pédagogiques etc, c'est impossible en fait, je ne sais plus combien c'était mais euh...c'était pas assez et là, en fait

LD : on était autour de 25 francs de mémoire

Suzanne : alors moi je me souviens de 22,50

LD : de cet ordre là, ça fait environ 3 euros

Suzanne : oui, mais en fait, un stagiaire qui n'est pas là, il ne vient pas alors qu'en fait un stagiaire qui n'est pas là, pour nous on travaillait quand même, les frais de structure sont les mêmes en fait

LD : oui les charges sont les mêmes

Suzanne : et donc, comme on avait en fait, la vocation du centre c'était vraiment tous les publics vraiment en difficulté, parce qu'il y avait une action, par exemple demandeurs d'emploi longue durée, il y avait les mobilisations passerelles où ça rejoint des publics jeunes en rupture scolaire, pour eux se lever le matin c'est pas simple, des choses comme ça, et on avait une action illettrisme vis-à-vis de femmes et une action sortants de prisons, donc vous voyez, c'était tous les publics entre guillemets les plus difficiles, et en fait, il n'y avait pas une action qui était très très lucrative pour pouvoir aider les autres, on avait que des publics comme ça, on était connu sur la métropole, on disait "quand on ne sait plus quoi faire d'un jeune, on l'oriente là", ils disaient "vous, je ne sais pas comment vous faites, mais au bout d'un moment, les jeunes y adhèrent", et c'était ça, c'était cet esprit, cette ouverture, c'était cette...capacité qu'avait la structure à mobiliser les personnes. Mais, pas reconnue financièrement, donc on boit le bouillon, on boit le bouillon et, voilà...Donc moi, je suis très très vite, en tant que suppléante je n'ai pas d'heures de délégation, donc je vais très vite être amenée à faire état de circonstances exceptionnelles, c'est une disposition légale qui permet aux titulaires d'avoir davantage d'heures pour gérer le surcroît de travail lié aux aléas de la situation économique de la structure, donc ça, on m'octroie des heures mais ça va prendre un temps sur mon activité professionnelle, et ça va prendre aussi sur mon énergie et sur qui je vais devenir, parce que pour faire de propositions, il faut consulter, donc on faisait des assemblées générales pour recueillir les avis des collègues, on devait organiser les revendications, les valoriser, en faire état à la direction générale, au syndicat...Donc, bon, c'est quand même quelque chose qui est dans la continuité de qui je suis, mais qui va énormément me mobiliser et euh...en même temps on va quand même négocier le reclassement des 22 salariés qui étaient là, à ce moment-là puisque le centre de formation a fermé. Et moi je suis reclassée au service d'accompagnement éducatif...à Lille, donc le SAE c'est une petite structure qui accompagne des jeunes dans l'accès à l'autonomie. Donc c'est des jeunes qui sont issus soit des foyers, soit pour lesquels il y a une mesure de protection de l'enfance mais qui sont

à un âge déjà avancé, ils ont 16 ans et la structure collective ne convient pas. Et donc les jeunes ont un petit studio en ville, et on est tenu de les accompagner, par l'intermédiaire de deux rencontres par semaines minimum et obligatoires, pour travailler avec eux les modalités d'accès à l'autonomie. Donc en fait, dans les phases de pré-admission, le jeune élabore un projet, "moi j'ai envie de poursuivre ma scolarité, ou de travailler le conflit avec mes parents", voilà, ils ont une petite allocation, à l'époque de 312 euros, et donc ils doivent gérer cette somme, leur appartement est payé mais ils doivent faire face au reste, et les accompagner à cette gestion. Voilà, donc au SAE je vais travailler de 1996 à 2011.

LD : là, pendant cette période là vous restez engagée en tant que responsable du personnel ou syndicalement?

Suzanne : je vais y venir, donc je suis reclassée, et quand on est reclassé on perd tous ses mandats parce qu'on est plus élu des salariés, donc je vais reprendre les mandats en 2001, entre temps, j'étais toujours à la CFDT, mais j'étais plus représentante du personnel, et O.P. qui est le délégué central me dit "prends un mandat " et je vais prendre le mandat...alors le premier je ne sais plus si c'est DP,CE ou les deux et euh..voilà, et euh, donc je continue mon emploi au SAE, et à partir de 2001 je le conjugue avec les mandats, je ne sais plus mais, c'est quand même euh...assez important, et ça va le devenir de plus en plus dans la mesure où euh...en 2011 quand j'arrête je suis secrétaire du comité central d'entreprise, donc, à l'époque ça me prend un peu plus que la moitié de mon temps...

LD : donc là l'entreprise c'est la quelle?

Suzanne : l'entreprise c'est...je suis au SAE qui est un petit service de l'institut FD, anciennement le C.O.T de L., après l'institut F. D.et il regroupe à ce moment des MEX, des groupes qui vont devenir des TEP, et euh...le CISA était un service en direction des....adultes bénéficiaires des minima sociaux et...quoi d'autres...

LD : donc il y a le CISA, votre service

Suzanne : le CISA c'était là oui, c'était ce service de, le service en question c'était le CISA avec des adultes avec le RMI, des adultes repérés dans les CCAS comme en difficulté, voilà. Et d'ailleurs ça existe toujours.

LD : votre service fait partie de l'institut F. D.?

Suzanne : alors oui, mais il est externalisé, on n'est pas à L., on est à Lille, dans une maison un peu bourgeoise qui a été reconvertie en service éducatif, et au dessus de notre service, il y a deux appartements qui sont occupés par des jeunes du SAE.

LD : c'est ce qu'on peut appeler des logements tremplins?

Suzanne : je ne sais pas, je connais pas, mais on a un certain nombre de logements financés par le service, et dans l'accompagnement qu'on a avec le jeune on essaye de faire en sorte qu'il accède à son propre logement.

LD : c'est plus individualisé là.

Suzanne : oui, c'est que individualisé, ça va beaucoup me changer de ce point de vue là, je vais perdre la dimension collective, ça me fait drôle au départ..mais euh, la démarche est intéressante

dans la mesure où on part beaucoup de ce que disent les jeunes pour les aider à élaborer sur leur situation, bon, c'est toujours dans la même continuité de ce qu'ils disent et comment ils peuvent s'y prendre pour essayer de voir les choses autrement, de les amener à mettre en œuvre, à se positionner sur soit sur des démarches concrètes pour trouver une formation ou pour avancer dans la relation avec les parents ou aussi des trucs concrets, comment cuisiner un truc ou raccommoier un accroc, c'était très divers.

LD : l'idée c'est toujours de voir avec eux, en discutant avec eux de leur vie, comment ils peuvent agir eux-mêmes.

Suzanne : alors, c'était ça, mais sans la...c'était pas revendicatif, c'était comme ça, c'était plus comment je peux devenir autonome, comment prendre mes décisions, sachant qu'être autonome c'est pas tout faire tout seul, c'est savoir aussi demander de l'aide où il faut...c'est de l'éducatif quoi...

LD : donc vous vous faites ça jusque 2011

Suzanne : 2011 oui, alors là où il y a une autre particularité sur ce service, c'est que l'équipe va être renouvelée, il y aura un turn-over assez important sur ce service, et à un moment il y a une éduc. qui arrive, qui s'appelle Sophie, avec laquelle ça va être euh...très très compliqué, alors euh...avec le recul, je dirais que c'est sans doute que, dans ma posture il y avait une dimension... [tousotements]elle, elle dirait catho, elle, elle ne voyait que ça, moi je trouvais que ce n'était pas [tousotements récurrents], de toute façon je ne le renie pas, mais euh..., elle, ça la dérangeait, ça faisait écho à quelque chose dans son parcours, je n'en sais rien, mais toujours est-il que, euh...elle était...euh...

LD : elle, elle voyait du prosélytisme là où vous vous n'en voyait pas?

Suzanne : ah mais il n'y en avait pas, de toute façon, moi j'ai jamais parlé catho. c'était hors de question, je n'étais pas là pour ça, mais euh....elle...

LD : Elle, elle vous fait ce reproche là?

Suzanne : alors, elle ne va pas faire de reproche, mais elle a dans sa posture énormément...d'abord énormément de non-verbal euh...ses réactions, elles sont...moi je dirais qu'elles sont toujours disproportionnées, c'est-à-dire qu'en fait, quand elle dit quelque chose - j'apprends entre deux qu'elle fait du théâtre- en fait c'est toujours théâtralisé, et...elle est bourrue, elle est revêche, elle dit les choses de façon qu'elles ne soient pas acceptables pas recevables, c'est "je jette le bébé avec l'eau du bain", c'est euh...c'est incroyable...

LD : et elle est éducatrice?

Suzanne : oui elle est éducatrice. Bon, il se trouve que c'est surtout avec moi que ça se passe comme ça, donc évidemment, euh...et, bon ça prend plus ou moins de...de proportions dans l'équipe... donc dans l'équipe on sait que Sophie et Suzanne c'est pas le top, mais le chef de service dit que l'une comme l'autre on fait en sorte que le service fonctionne et il remarque que globalement on est assez professionnelle pour que ça n'ait pas de répercussion au niveau des jeunes, donc ça c'est très important. Mais euh....moi je pense que, la grosse grosse différence entre nous c'est que moi je suis plutôt à être organisée, à laisser entendre que...pour les jeunes il

y a une façon de dire les choses, pour euh...Alors peut-être qu'elle, elle voit le côté normé, moi je vois le côté organisationnel et euh...on en met plus dans un emploi du temps quand on est organisé, et je ne lui impose jamais, je fais simplement en sorte que moi, dans mon travail à moi, euh..que ce soit comme ça, et ça ça "la gave ", et elle le dit, alors c'est "ça me gave", ça c'est elle

LD : vous êtes collègue?

Suzanne : oui collègues

LD : donc vous pouvez faire à votre manière et elle à la sienne

Suzanne : voilà, exactement. Alors, elle trouve que mes engagements sont trop importants et que, du coup, j'en fais pas assez au niveau du service, elle trouve ça, d'accord, très bien, moi, je dois toujours faire rentrer dans l'emploi du temps une multitude de choses, et évidemment les engagements en général à côté, enfin je veux dire au niveau des délégués du personnel, ça a toujours toujours des répercussions sur la vie personnelle, moi je fais beaucoup plus d'heures, enfin je veux dire, il y a un aspect militant, donc c'est tout, mais moi je cherche quand même à pas me laisser complètement envahir par les responsabilités, parce que à côté, j'ai trois petites filles, F. est dyslexique, et puis je suis à temps partiel encore à ce moment-là, je suis à 75%, donc je ne travaille pas le mercredi, donc c'est la quadrature du cercle. Donc, si j'ai des heures qui sont reconnues, je prends mes heures, elle est contente, c'est bien, elle est pas contente tant pis, voilà. Et c'est comme ça. Donc je suis assez claire dans ma tête, elle aussi sauf qu'il y a toujours des tensions assez fréquentes et euh...Attendez je vais regarder l'heure, il est quelle heure?

LD : 9h33, vous devez partir?

Suzanne : on se donne encore un quart d'heure? un instant svp...[parle avec époux]

LD : Si vous voulez on arrête là

Suzanne : non, je vais finir le SAE. Donc, pour cette période là, il y a deux trucs marquants : d'abord c'est que les responsabilités au niveau du secrétariat central sont vraiment très importantes donc...le secrétariat du comité central d'entreprise, c'est par le secrétariat que se font les délibérations du comité central, les décisions qui sont prises, la mise en œuvre, etc. Et dans le cadre de ses fonctions, il y a des fois des positions de la délégation salariale qui mettent l'employeur en situation de rendre des comptes, et donc, c'est par moi que ça passe en lien avec les délégués syndicaux centraux, et donc je vais euh...être amenée à avoir des responsabilités très importantes par rapport à la mise en œuvre de ces décisions, et à être au plus haut niveau des négociations, par exemple lors de restructuration d'établissements ou de services sur l'ensemble de la S., donc je vous assure que ça se joue souvent parce que, comme c'est toujours la quadrature du cercle au niveau financier, en fait, il ne s'est pas passé une année qu'à chaque fois il y avait un service qui était repris, ça touchait les contrats de travail, il y avaient des salariés dont l'emploi était menacé, donc ça va être, ça va me prendre énormément de temps, énormément d'engagement, énormément d'énergie, je vais apprendre, toujours j'apprends, et ça va énormément compter. Et il y a aussi un autre élément aussi qui va un peu flanquer le décor, on va dire, c'est que d'abord, je commence à m'essouffler un peu sur la posture enfin l'emploi...enfin l'emploi j'étais pas essoufflée sur ce qu'on faisait avec les jeunes, je trouvais ça important et varié, mais par contre, Sophie elle a quand même un peu plus de...comment dire...d'aura vis-à-vis

du chef de service, parce qu'elle est cool...moi je suis toujours à courir, à courir après le temps, donc je suis toujours à m'organiser, à décupler ce que je peux faire en un rien de temps de travail, et elle ça la gave, et euh...du coup, il y a des réunions auxquelles je ne peux pas assister au SAE, donc voilà...Sophie elle va être un peu plus l'élément permanent du service, et elle aura de ce fait un peu plus d'aura vis-à-vis du chef de service... et euh...alors, mon chef de service à ce moment-là c'est M. c'est un personnage...il est un peu en fin de carrière, c'est...en même temps il nous laisse énormément de marche de manœuvre, il nous fait confiance et en même temps, moi je trouve que c'est aussi une façon de ne pas trop devoir contrôler...de pas devoir voilà...alors il acte qu'on est responsables, qu'on est sérieux, et du coup il nous fait confiance mais il y des fois où je me dis "c'est aussi une façon de se décharger sur l'équipe"...heu...Il y a un moment où Sophie elle pose congés, pendant un mois et où on n'est plus que deux, et l'autre personne c'est un salarié du CA de P. qui vient d'être reclassé qui ne connaît pas le SAE ni le travail et qui ne va pas faire l'affaire, donc il est réorienté et je me retrouve toute seule sur le service et heu...

LD : toute seule, pas à temps plein et avec un engagement important

Suzanne : je me retrouve toute seule sur le service, pendant un mois, alors que le service est en travaux, il faut tenir la porte pour les ouvriers le matin, être là jusqu'à ce qu'ils puissent s'en aller, bouger les affaires avec eux, en ayant tout le service, c'est-à-dire 12 jeunes, et en ayant les mandats, donc j'explose le temps de travail...donc je crois que, sur un mois je vais faire 56 heures en plus, du coup euh...quelques mois après, il y a de nouveau du turn-over, et il y a une situation de jeune qui est problématique, dont je suis amenée à prendre le relais d'une collègue qui s'en va. C'est une situation problématique, donc je dis à mon chef de service "écoute moi je veux bien la prendre, mais si je la prends je la garde, parce que, au vu de la problématique, soit je la prends et je travaille, mais cette jeune ne doit pas avoir plusieurs changements d'éducateurs c'est impossible"il me dit OK, et puis, peut-être deux mois après une personne est nommée, elle prend ses fonctions il me demande de rendre la situation, et moi je lui dis "non", et là il va y avoir un petit peu de tension avec le chef de service, parce que je lui dit "c'était ton engagement, moi je me suis impliquée, on a tout plein de travail en cours avec cette jeune, moi je trouve que c'est pas sérieux de me la reprendre", et euh...donc il y cette petite tension et puis...il y a un autre moment où il y en une autre parce que il y a trop d'heures sup. Je dis "il y a trop d'heures sup, je suis bien d'accord, sauf que moi je suis à temps partiel et au regard de la santé de la S., je ne peux pas faire autrement ou alors tu me décharges je n'ai plus que 4 suivi, pour 6 à temps complet, moi j'ai encore 4 suivis à ce moment-là, et donc je dis "j'ai même plus de suivi qu'à mi temps et donc voilà!"et donc il ne veut pas baisser le nombre de suivis, donc il y a de nouveau une tension...et euh...moi je dis, si c'est ça, moi je me fais requalifier à temps complet, c'est à dire que j'utilise une disposition légale comme quoi pendant autant de temps, on m'a fait travailler à temps complet alors que j'étais à temps partiel, c'est une disposition légale, j'en fais état, je fais un courrier en recommandé à la S. et la semaine suivante, je considère que je bascule à temps plein, donc je suis reçue par la RDH, que je côtoie très régulièrement en comité central d'entreprise, et qui sait comment je travaille, et qui dit à mon chef de service "c'est une disposition légale, on n'a pas le choix, Suzanne passe à temps complet", point barre.

LD : donc vous passez à temps complet avec le salaire qui suit

Suzanne : voilà, et ça se fait en deux temps trois mouvements, sauf que forcément, ça ne plaît pas beaucoup à mon chef de service qui se trouve un peu rabroué dans sa fonction de chef et à partir de ce moment-là, il y aura un peu plus de remarques désobligeantes qu'avant...Alors, les remarques désobligeantes, mon chef de service, il a une façon de se comporter, de communiquer, notamment avec les femmes, qui est assez particulière, dans le sens où il dit facilement euh...euh...à ce moment-là il m'avait déjà dit, par exemple, "ah ben alors Suzanne, ça va? c'est quand qu'on passe une nuit ensemble? ", voilà, bon, des remarques comme ça, et il les fait à toutes les femmes, donc moi, j'en prends pas plus que ça ombrage, mais je trouve que c'est quand même un manque de limite, même si c'est sur le ton de l'ironie euh...voilà euh....

LD : ce sont des choses qui n'ont pas leur place au travail?

Suzanne : voilà, par exemple sur des...il y a une jeune qui arrive, on fait une pré-admission, elle a un petit décolté, après qu'elle soit partie, il va faire une remarque sur son décolté "elle a de beaux attributs, elle a des arguments", des choses comme ça... je trouve quand même que c'est limite, mais c'est tout. Et puis euh...et puis euh...dans la requalification de mon temps de travail, ça a fait ombrage à...à mon chef de service, mais ça a surtout fait ombrage au directeur parce que le directeur, il y a eu aussi des changements de directeurs et donc RG, à qui j'ai affaire également en tant que représentante du personnel au CE, euh...bon, moi j'ai un peu roulé ma bosse, autant je suis respectueuse, autant je n'ai pas ma langue dans ma poche en tant que déléguée du personnel, c'est-à-dire que, quand une situation n'est pas possible, je ne me retranche pas derrière la peur pour ne pas dire les choses, par exemple il y a des fois où des éducateurs en internat sont amenés à se retrouver seuls en soirée avec 7 enfants, alors on va faire passer un accord comme quoi c'est pas possible en foyer pour gérer le souper, les couchers, et donc bon, avec certains directeurs, ça passe bien parce qu'ils ont en tête que les délégués du personnel jouent leur rôle, et que c'est leur fonction de faire ça, et que ça participe du dialogue social, et que c'est important que le dialogue social soit de bonne qualité dans l'entreprise. RG, qui est directeur à ce moment-là, c'est pas sa façon de voir, pour lui les délégués c'est des emmerdeurs, et donc il...il me fait suer avec ses heures en plus, il me demande de justifier, de justifier de justifier, donc je justifie, je suis subordonnée, je justifie, et notamment un soir il me demande de produire un document pour le lendemain et je dois le faire signer de mon chef de service, et en fait, mon chef de service va me faire poirotter, poirotter, poirotter, en faisant passer Sophie avant moi, et ça va générer du coup, encore des heures supplémentaires, parce que je suis obligée d'attendre, je reste sur le lieu de travail pour obtenir cette signature et quand je vois le temps que ça va prendre je passe un coup de fil à RG en disant "et bien voilà, je ne peux pas le produire parce que ça n'a pas été signé de M. parce que après vu Sophie jusque telle heure, après avoir attendue, attendue, attendue, je ne pouvais plus attendre parce que je devais aller chercher ma gamine", et RG me renvoie un message il me dit "si M. n'a pas signé votre document c'est parce qu'il a de bonnes raisons", voilà...Donc le lendemain, je dois toujours produire ce document, et on arrive toujours dans la cour, c'est l'été, j'ai un pantacourt, voilà, et puis mon chef de service me toise et il me dit "ça va? t'as que ça à te mettre, ton pantalon a pris feu? C'est étonnant avec tout ce que tu as touché"parce que, en fait, comme je me suis fait requalifiée à temps plein, j'ai touché des arriérés des heures qui n'avaient pas été payées. Donc moi je le regarde, je ne dis rien et puis me voilà à devoir revoir avec lui ce qu'il doit certifier pour que je le produise au directeur et en fait euh...il va y avoir une situation bizarre...c'est que il va faire de nouveau durer, chipoter sur des détails, alors

que tous les comptes sont bons et en fait euh...[soupir] il est devant l'ordinateur, devant l'ordinateur, c'est devant un pupitre informatique... c'est une petite table en fait, vous voyez?

LD : oui d'accord

Suzanne : donc, je suis penchée sur l'ordinateur pour lui montrer euh...par rapport aux chiffres etc...et puis euh...je ne sais plus ce qui se passe...mais il y a une emprise à ce moment-là...je suis hyper mal...il va euh...encore avoir des remarques désobligeantes et là euh...je vais...euh...je ne sais plus...[silence]

LD : vous voulez dire des remarques à caractère sexuel?

Suzanne :...oui, et là euh...basta quoi, il me signe mon document, je le produis au directeur et je suis atteinte en fait, donc j'en fait état à une collègue, elle me dit "ne reste pas avec ça", euh...et donc je vais voir RG, je le rencontre, je lui dit "voilà ce qui c'est passé avec M., je trouve ça déplacé, je suis déléguée, il y a des répercussions sur mon temps de travail, sur ma prise en charge des jeunes au SAE, mais ça fait partie de mes fonctions, j'ai été élue "et RG qui est droit dans ses bottes, il est un peu psycho-rigide à ce moment-là, et donc il dit "oui, ça n'a pas lieu d'être je vais en parler à M." Il en parle à M. donc là c'est en juin, et puis de retour en septembre on est de nouveau dans la cour et M. me dit "ha, RG m'a parlé qu'il y a un truc qui ne t'as pas plu", je lui dit "effectivement, ça n'a pas lieu d'être" "ah ben écoute, je n'ai pas dit ça pour t'atteindre, écoute OK, je te présente mes excuses", je lui dit " tu me présentes tes excuses, c'est bien, je les accepte", et voilà. Et puis euh...euh...lors d'une, voire plusieurs réunions, par la suite, euh...le directeur lui a fait des remarques sur ces propos, et donc à un moment, il dit "putain" dans une phrase comme on dit "purée", et puis il dit "ah oui, c'est vrai ah oui, je ne peux pas dire ça parce que il y en a certaines que ça heurte! "donc je le regarde interloquée en me disant "mais qu'est ce qu'il fait là? "et donc du coup euh...il fait ça à deux reprises...évidemment je suis hyper mal de nouveau, je me dis "mais qu'est ce qu'il fait? il présente ses excuses et derrière il détricote ses excuses", et puis devant l'équipe, il y avait du non dit, ils se demandaient de quoi il voulait parler, et du coup il y avait des moqueries des sous entendus, il avait mis Sophie au courant et donc...il y avait des rictus...Et donc là, je vais interpeller la DRH, SC, je vais mettre par écrit tout ce qui se passe, je vais être accompagnée par O.P qui est délégué syndical central, et lui parle de harcèlement, et donc moi je vais faire état de cette situation en disant "stop. M. présente ses excuses, mais en fait il n'en est rien puisque en fait, derrière, il se moque de ce que je lui ai dit et il en fait état en équipe, c'est hors de question que ça continue à se passer comme ça", donc moi je veux que cette situation s'arrête et en fait il ne va pratiquement rien déboucher de ces rencontres, sauf que voilà, la situation est plus tendue encore entre M. et moi...et puis articulée derrière par Sophie, et donc moi je vais...

LD : c'est-à-dire que Sophie qui est une femme elle, n'y voit pas de harcèlement sexuel, pour dire les choses clairement?

Suzanne : non, elle n'y voit pas de harcèlement sexuel, pour elle je fais une montagne de tout, c'est c'est rien, ça ne l'étonne pas de moi, je suis trop normée, trop cul-béni, je suis trop tout pour elle, et donc là je me rends compte que cette situation elle m'atteint...elle m'a atteint déjà...je ne me sens plus bien du tout dans le service, et donc je vais faire pression, pression dans le mauvais sens du terme, c'est-à-dire que je vais craquer à de multiples reprises en demandant à la DRH

d'être repositionnée sur une autre place et je vais me repositionner sur un projet euh...de 6 mois au DRE de R., le dispositif de réussite éducative de R. pour la mise en place d'un nouveau module expérimental de...pour soutenir les situations de décrochage scolaire pour les enfants entre le CM2 et la 6e, en fait ils s'aperçoivent que le décrochage scolaire sur R. commence à gagner les tranches d'âge des plus jeunes, c'est-à-dire le passage du primaire au collège, et donc dans les classes de CM2 les enseignants sont amenés à...comment, positionner un certains nombre d'élèves pour lesquels ils pensent que le passage au collège peut-être problématique et ces jeunes qui sont repérés, on propose aux familles de travailler avec eux sur l'année, sur la jonction entre le CM2 et la 6e pour limiter les...le décrochage. Donc, ça c'est le module sur lequel je vais travailler, en me positionnant là, je ne serai pas amené à perdre tous mes mandats parce que c'est un CDD de 6 mois, mais j'ai envie de passer à autre chose, j'ai beaucoup, beaucoup donné en tant que représentante du personnel et euh..... euh....voilà, donc je me dis c'est l'occasion de revenir, de me recentrer sur mon travail d'éducatrice et de faire autre chose, d'apprendre encore et voilà. alors je postule et je suis prise.

LD : donc là c'est une autre entreprise?

Suzanne : non, c'est toujours la S. donc j'arrive au DRE de R. en 2011. Je vous propose d'en rester là pour aujourd'hui? [reniflements, gorge serrée]

LD : oui, j'entends que vous n'êtes pas très bien...

Suzanne : euh...on...[renifle], c'est pas des souvenirs faciles ça....j'aurais mieux aimé quitter le SAE dans d'autres conditions plus positives, et puis après il y a eu d'autres événements sur plusieurs années consécutives qui ont fait que j'ai été très fragilisée au niveau professionnel, mais je vous expliquerai ça la prochaine fois.

LD : on reprend une date ou vous me rappelez?

Suzanne : alors, est-ce que avec le fixe vous pouvez m'appeler en Belgique parce que la semaine prochaine je vais chez ma fille, elle est enceinte proche du terme, et elle nous a demandé un petit coup de main pour aller chercher son petit gamin le soir, donc je vais être la-bas toute la journée du coup, j'avais du temps.

LD : peut-être sur votre portable vous avez une appli qui permet d'appeler?

Suzanne : je vais voir de chez elle, c'est peut-être gratuit pour la France

LD : sinon elle vous installe skype sur le mobile

Suzanne : je lui demande et je vous dit, ça pourrait être vendredi vers 9 heures.

LD : j'attends votre message alors, merci beaucoup et bonne journée.

Suzanne : au revoir.

LD : Bonjour....je vais mettre en route l'enregistreur...voilà je suis prête...alors je voulais revoir avec vous la chronologie, donc on avait vu que vous aviez été reclassée en 96

Suzanne : oui

LD : au SAE, c'est ça?

Suzanne : oui

LD : et vous avez quitté le SAE en 2001

Suzanne : non en 2011

LD : 2011, d'accord, donc vous aviez fait votre licence entre deux

Suzanne : oui, justement, je me suis dit que je devais vous en parler parce que j'avais oublié...

LD : ok, je note

Suzanne : oui, j'ai fait la licence et la maîtrise euh...en fait il ne me manquait que quelques unités de licence, j'ai fait la licence et la maîtrise, d'après moi, selon mes souvenirs, en trois ans

LD : d'accord, et alors cet épisode douloureux qu'on a évoqué l'autre fois, c'était aussi en 2011?

Suzanne :oui, c'est vraiment ça qui va provoquer mon départ du SAE...enfin, euh, le fait que je postule sur le DRE

LD : oui, mais alors le DRE, je n'ai pas tout compris en retranscrivant, vous passez d'un CDI au SAE à un CDD au DRE?

Suzanne : oui, du coup comme je reste salariée de la S., euh...le, mon contrat est toujours en CDI, par contre je suis incertaine du poste

LD : d'accord, c'est votre mission qui dure 6 mois

Suzanne :voilà c'est ça, c'est la mission qui dure 6 mois, de fait elle ne va pas durer 6 mois et je vais l'apprendre assez rapidement euh...elle va être reconduite dans la mesure où, au bout de 6 mois, on a juste commencer à mettre en place les accompagnements, donc il n'y a aucune évaluation possible et donc, elle va être reconduite sur euh...une durée de 1 an, euh....oui et donc euh...normalement 6 mois c'était euh...alors de mémoire, je l'entreprends en juillet 2011 et c'était 6 mois jusque fin janvier 2012, quelque chose comme ça, et c'est reconduit pour un an, donc soit 18 mois au total...et donc voilà sur le DRE, donc sur le DRE, je suis amenée à travailler avec une psychologue qui est, à ce moment-là, pas encore diplômée puisque je le prends en juillet, elle est en train de finaliser son mémoire qu'elle rendra en septembre d'après mes souvenirs, et voilà...c'est une psychologue qui est comportementaliste, voilà...donc, c'est un tandem pas évident parce que moi je suis un peu senior sur les bords et elle, elle toute jeune, voilà et donc c'est quelque chose qui va aller clopin-clopatant quoi, parce que on n'a pas du tout le même positionnement, en fait, elle, elle est tout frais moulue des études, à vouloir...à avoir des projets de mise en place de ce qu'elle a appris et moi je suis euh...un peu plus dans le fait d'écouter, de voir là où sont les gens, de les prendre là où ils en sont en fait...de cerner leurs difficultés mais de les aider à les cerner eux-mêmes, voilà, donc, on n'est pas tout à fait tout à fait sur la même longueur d'ondes, c'est pas un tandem qui va fonctionner des masses et en fin d'année, euh...il y a

deux choses qui sont un peu importantes, c'est que, d'une part on va avoir un groupe de pilotage avec les financeurs qui vont nous, nous euh...nous interroger sur ce qu'il en est de ce projet expérimental...

LD : oui

Suzanne : donc moi, je valorise la nécessité, un peu toujours que les enfants se rendent compte de leurs difficultés, qu'ils essayent de trouver des moyens d'y remédier, d'y associer les parents, d'associer les partenariats extérieurs, et de ce groupe de pilotage, alors qu'on est en train de quitter la salle, j'entends le financeur dire à mon directeur "vous avez des pépites, ne les lâchez pas! mais je ne vais pas leur dire sinon elles vont demander une augmentation", voilà, il y a ça, je me dis ça c'est bien passé ; et puis, il y a en fin d'année, en juin juillet, la mairie de R. qui euh...qui interpelle mon directeur en disant "vous savez votre éduc. elle est trop cher elle a une ancienneté alors ça fait monter les coûts, on ne peut plus prendre en charge un tel salaire", donc du coup, mon directeur me rencontre et me dit "voilà la mairie elle tique sur ton salaire, sur les coûts", et moi je dis "c'est bien mais, au départ quand je me suis positionnée sur ce poste, vous le saviez...", bon bref et il me propose un poste en CESAD.

LD : c'est quoi le CESAD?

Suzanne : c'est un des services de l'ETAP de R., en fait le DRE où je travaillais, il était rattaché à l'ITEP de R., c'était un peu heu...géographique, et il y avait le directeur DL à ce moment-là qui gérait l'ITEP, l'ITEP c'est constitué d'un internat, d'un semi-internat et d'un CESAD, c'est réglementaire et il travaille avec des enfants qui présentent des troubles du comportement, et donc, le DRE était rattaché aussi à cet établissement, mais en fait, on avait très peu de contacts avec eux. Et donc, à ce moment-là, il me dit "écoute, j'ai une éducatrice qui s'en va, je te propose le poste", et cette éducatrice je l'avais rencontrée à deux reprises parce que, dans le DRE, j'étais amenée à travailler avec des enfants qui présentaient dans les collèges des troubles du comportement et moi je n'avais jamais auparavant travaillé avec des enfants avec troubles du comportement, donc je m'étais rapprochée d'elle, parce que c'est quand même assez impressionnant

LD : c'est quel genre de troubles? c'est pas des enfants qui relèvent du handicap du coup?

Suzanne : Si si, c'est des enfants qui relèvent du handicap, c'est considéré comme handicap, c'est des enfants qui sont un peu dépassés par des angoisses, des peurs, des tensions, et donc ils foutent en l'air tous les cadres; et en général ça se présentent partout, en centre social, dans la famille, en activité extérieure, sur tous les secteurs, donc ils sont très très...ils ne supportent pas la frustration, ils ont beaucoup d'instabilité et, donc du coup, et donc ils multiplient les comportements provocateurs, ils multiplient des comportements hors cadre, et c'est sans limite, c'est-à-dire qu'on peut les retrouver sur le toit de la maison, mais vraiment, ils se mettent en danger, ils mettent en danger les autres.

LD : d'accord je vois mieux

Suzanne : Donc dans le DRE, j'ai contact avec cette éducatrice, A, elle m'explique comment ça fonctionne : c'est-à-dire que même si ça apparaît comme de la provocation délibérée, euh...l'enfant en fait il est sujet à ça, il n'est pas acteur de ça, il est dépassé, sauf que c'est difficile

en situation de ne pas interpellier l'enfant sur son intellect alors que lui il est dépassé, donc on est vraiment vraiment en difficulté avec ces enfants...donc me voilà arrivée en CESAD...avant je vais refaire une petite parenthèse, parce que je ne suis pas que à un niveau professionnel, donc voilà j'ai entrepris, de mémoire je crois que c'est en 2004, la licence et la maîtrise sciences de l'éducation, et ça ça va être une période aussi assez dense dans la mesure où pour la petite histoire, je vais encore au SAE et je vais faire ma licence et ma maîtrise en même temps que mon poste éducatif et en même temps que mes engagements de représentante du personnel, donc c'est un peu....Très clairement, vous connaissez le problème : je me lève à 5heures du matin, je me couche à 10h le soir et puis j'essaye de mener tout ça de front, en étant en même temps la maman de 3 filles, alors à ce moment-là...elles sont....

LD : la dernière est née en 86

Suzanne : exactement c'est ça, alors il y a F, et M qui sont déjà parties, M fait des études à ce moment-là d'audiovisuel à Rouen, F. elle fait des études de théâtre d'abord au cours Florent à Paris, et après elle revient à cette période là, sur le Nord et elle va entreprendre des études d'éducatrice et J. elle...

LD : ça veut dire que F. revient à la maison?

Suzanne : oui elle revient à la maison quelques mois, et après elle reprend une chambre pour avoir son autonomie...

LD : donc il n'y a plus que la dernière à la maison?

Suzanne : alors la dernière elle est à la maison, mais en 2002 à 16 ans elle connaît Julien, elle a son bac vite à 18 ans, Julien il est 4 ans plus âgé qu'elle et il habite D., donc il est souvent à la maison, et je me souviens c'était à la période de mon mémoire, je travaillais comme un dingue, et comme tous les ados, on ne sait jamais quand ils rentrent, on ne sait jamais quand ils mangent, et donc ça ne se passe pas trop bien et puis à un moment elle me dit juste à 18 ans " est ce que je peux aller vivre avec Julien? " et donc là, c'est un peu, moi je trouve que c'est un peu tôt, mais vu comment c'est un peu tendu des fois, on va faire confiance et euh...je l'autorise à partir avec Julien et là, ça va radicalement changer, parce que en fait, quand on se voit c'est qu'on a choisi de se voir, on a de vraies nouvelles, et donc...on va compter...et donc en...2000...2004, il n'y a plus d'enfant à la maison, donc c'est un peu avant finalement que j'ai entrepris la licence et la maîtrise, voilà...parce que je me souviens que j'étais dans le mémoire quand elle est partie. Donc il y a ça qui se passe, il n'y a plus d'enfant à la maison...Il y a ça et il y a aussi autre chose, c'est que F. quand elle était au CE1, donc c'est la cadette, euh...elle va galérer un peu pour apprendre à lire et, pour la petite histoire, elle est avant-dernière de la classe et euh...donc je suis pas très contente avec ça et elle va être amenée à aller chez l'orthophoniste parce qu'on détecte une dyslexie et elle va devoir suivre l'orthophoniste jusqu'à son bac, et je vais énormément travailler avec elle sur les devoirs, la soutenir, parce que elle a en général de mauvais résultats, mais je lui dit "bon voilà on ne va pas se focaliser sur les notes, il faut continuer à apprendre, il faut que tu t'accroches", c'est quelque chose qui compte aussi dans ma vie, ça a pris énormément de temps et énormément d'énergie, et puis énormément de..de remise en question, il faut vraiment s'accrocher, et donc ça va m'aider même au niveau professionnel, le principal c'est la constance, je me souviens...

LD : F; c'est la deuxième

Suzanne : oui, après, quand elle s'oriente vers le théâtre, je me souviens quand elle fait ce choix, dans notre environnement on se demande bien pourquoi on la laisse faire parce que c'est une profession particulièrement sujette à la précarité, et toujours pareil, je me dis que si elle ne fait pas ce qu'elle aime maintenant elle ne le fera jamais, le principe c'est la constance le principe c'est la confiance, après elle va s'apercevoir dans sa deuxième année qu'effectivement elle va chercher du travail toute sa vie, et pour l'aider dans le financement de sa chambre à Paris, elle fait un peu d'animation dans le 93 et là, elle est confrontée d'une part à un public très très en difficulté, et elle conjugue son attrait pour le théâtre et elle découvre les métiers de l'animation, et c'est pour ça qu'après elle va s'orienter sur des études éducatives, à partir de là, elle va devenir beaucoup plus autonome, elle s'affranchit, elle va aussi...voilà c'est pour la petite histoire pendant que j'étais au SAE...On en était au CESAD, alors là, je remplace une éducatrice, A, et euh...je sais que son départ ne se passe pas dans de bonnes conditions, pourtant elle m'apparaît très professionnelle très investie etc. et ce que j'apprends en arrivant c'est que, avant elle, il y a eu une autre éduc qui est restée un an, avant encore, il y avait une autre qui est restée un an, et cela ça remonte à 5 années où il y a des *turn-over* très réguliers sur le poste éducatif, je me rends compte qu'il y a beaucoup de *turn-over* importants sur le poste d'institut avec laquelle on travaille, en fait ce CESAD, les enfants sont obligés d'avoir un lien avec la scolarisation et donc euh...dans l'ITEP ils ont les cours à l'intérieur, au semi-internat, et au CESAD, c'est des enfants scolarisés dans le milieu ordinaire et les éducateurs et l'institut dans les écoles et avec les enseignants pour aider ces enfants, donc c'est tout un programme parce qu'avec ces gamins c'est très difficile, c'est très très questionnant sur les limites qu'on a à aider ces enfants, à gérer leurs troubles...voilà...Sachant que c'est moins de l'agressivité que de l'instabilité, mais pour vous dire, l'instabilité, c'est que c'est des gamins qui ne savent pas tenir en place trois minutes, pour eux c'est impossible, sur une chaise ils ne restent pas assis trois minutes, et ils ont un comportement provocateur, c'est vraiment ça qui met l'environnement en difficulté, c'est la provocation et dans ce système c'est très difficile de ne pas les interpeller à un niveau intellectuel, de raison, alors qu'en fait, ils n'en sont pas capables, l'idée c'est de les recentrer, de dire "voilà, là maintenant, tu es dépassé parce qu'ils se passe à l'intérieur, alors qu'est ce qui se passe à l'intérieur? " donc de mettre des mots, c'est un trouble qu'ils parviennent dans le meilleur des cas à articuler avec l'âge, c'est ça, il faut qu'ils repèrent les angoisses qui arrivent, il faut les aider à gérer leurs troubles...donc je vous expliquais qu'il y avait eu un *turn-over*...

LD : oui c'est ça

Suzanne : donc j'arrive sur ce poste je suis...bien accueillie, la chef de service c'est une collègue qui avait été déléguée alors que j'étais au CEE, donc on se connaît bien, le directeur il a entendu qui je suis, pour la petite histoire, et c'est encore une autre parenthèse, très recommandée par la DRH, parce que voilà, la DRH de la S. qui est en poste a ceci qu'elle est très professionnelle, elle est euh...très à l'écoute, et notamment des systèmes professionnels qui mettent les salariés en difficulté, donc elle a eu connaissance à la fois de moi de ma façon de travailler alors que je suis secrétaire du comité central d'entreprise, elle voit que je ne compte pas les heures que je suis très impliquée très investie, que j'interpelle souvent le sens quand il y a des difficultés, et elle a connaissance aussi des difficultés que j'ai rencontrées au SAE avec mon chef de service, voilà. Donc elle porte très fort ma candidature autant sur le DRE que après au CESAD. Donc, tout se passe bien dans l'accueil, par contre, très rapidement, je me rends compte que au CESAD,

l'éducatrice n'a aucune, aucune, aucune marge de manœuvre, et quand je dis aucune, c'est encore maintenant, je ne comprends pas à quel point il faut demander la permission pour faire la moitié de rien du tout, par exemple les...il faut passer par le service pour prendre la voiture de service, euh, arriver dans les écoles à 8h30 ou 8h45 pour prendre les enfants en charge parce qu'on doit rencontrer les enfants dans les écoles, et euh...finir à midi, reprendre le poste à 13h30 et finir à 16h30, sauf que, quand on prend des enfants en trouble du comportement, il n'y a rien qui se passe jamais comme ça, jamais, j'ai jamais eu une journée qui se passe comme prévu...donc on ne finit jamais à midi, le fait d'être dans des contraintes horaires, ça empêche de travailler, par exemple moi, quand un enseignant qui était dans une mouise pas possible, pour moi c'était pas possible de finir à 12h, donc des fois je prenais du temps pour re-canaliser le gamin, j'appelais la maman, enfin voilà, moi c'est que j'appelle travailler en bonne intelligence et ce que là-bas, ils appellent travailler sans respecter le cadre, donc euh...donc ça va assez vite tourner vinaigre, et quand même il y a quelque chose que je repère assez facilement, c'est que dans mon équipe, il y a de l'évitement, et dans les comportements et aussi dans les regards, il y a de la peur, alors ça, ça me sidère comme éduc. mais aussi comme ex-déléguée parce que moi j'ai été amenée à accompagner des salariés en souffrance professionnelle, etc. donc je décrypte très vite qu'il y a là un système abracadabrant, donc je...on a une réunion d'équipe éducative avec les enseignants et les parents sont convoqués, monsieur et madame sont séparés et Michel il est convoqué également et euh...monsieur on le connaît violent, la réunion éducative elle va euh...il y a au moins 4 ou 5 professionnels, on écoute un peu Michel et ensuite, il va dans le couloir et regagne sa classe, et dans la suite de cette rencontre, le ton va monter entre les parents et euh..monsieur va empoigner madame et la saisir par le cou, commencer à l'étrangler, évidemment les professionnels s'interposent, c'est pas sans heurts et, euh...le papa va dans le couloir, finalement il quitte l'établissement, on appelle la police on sait par madame que le veille déjà il y a eu des soucis au domicile de monsieur, bref, toujours est-il que l'enfant regagne le domicile, euh non...monsieur est recherché par la police, l'enfant va à l'aide à l'enfance, l'ASE convoque la maman pour qu'elle le prenne en charge et au bout de 3/4 jours la maman dit qu'elle n'en peut plus et donc il va être décidé un placement chez une assistante familiale, et pendant tout ce temps, je gère la situation comme je peux avec cet enfant qui est bringuebalé, qui euh...me pose des questions "qu'est ce qui c'est passé dans la rencontre?" et "oui je sais que tu vas pas me le dire mais je sais que papa a étranglé maman" "pourquoi tu me le demandes si tu sais?" " je veux que tu me racontes encore, je veux que tu me racontes encore!" et je vois bien qu'il n'en peut plus et qu'il est nécessaire qu'il rencontre une psychologue, l'année précédente il avait une prise en charge avec Caroline, une psy de l'établissement et on décide qu'il va rencontrer Caroline pour vider son sac et pour le mercredi suivant je prévois une activité escalade pour lui donner une respiration et tous ces montages ça va faire que je vais arriver une fois, un quart d'heure en retard en réunion et ce retard va prendre 3/4 d'heure sur une réunion d'une heure et demie. Ma collègue, qui était déléguée, me dit que je m'en fous du fonctionnement, que j'en ai rien à foutre des réunions, tout ça devant mes collègues évidemment, que je fais ce que je veux, des propos très disqualifiants, et euh...j'essaye dans un premier temps d'argumenter, très vite je me rends compte que ça ne va arriver à rien, au bout d'un moment je lui dit "écoute, on a un ordre du jour chargé", "oui mais je n'ai pas fini", et elle continue pendant trois quarts d'heure, je suis ahurie, ahurie de ce qui se passe

LD : elle est votre cheffe de service c'est ça?

Suzanne : oui c'est ça, elle est ma cheffe de service. Et donc euh...

LD : pourtant ce que vous avez mis en place vous n'avez pu le faire qu'avec l'autorisation de la structure?

Suzanne : alors elle, elle va me soutenir que c'était pas prévu que la psy rencontre Michel, alors que j'en ai parlé en réunion, mais dans la réunion où on en a parlé c'était en présence de la psy du service et euh...;elle, elle était peut-être rappelée pour un incident au semi-internat, parce que elle était aussi cheffe de service au semi-internat et c'était fréquent avec ces enfants qu'elle doit y aller...donc elle va me soutenir que c'était pas ça qui était décidé, et quand elle me soutient ça, le psy du service qui est...excusez moi l'expression, faux cul comme pas deux, elle va jamais dire "si, si Suzanne en a parlé", parce que en fait ce qu'il faut savoir, c'est que aussi ahurissant que ça puisse paraître, ce service est gouverné par la peur, et il n'y a personne, il n'y a pas du tout de solidarité....

LD : ils ont peur de quoi?

Suzanne : le sens ne peut pas être mis en avant parce que c'est la peur qui domine, c'est tellement omniprésent que c'est euh...c'est euh...comme si c'était une loi qui tombait là qui gouvernait tout...le sens n'est pas visé, ce qui est visé c'est le respect du cadre, et donc moi je vais interpeller le directeur...d'abord je pleure énormément euh...je vais interpeller le directeur en disant "c'est pas possible! "

LD : parce qu'en fait, cet enfant avait besoin du suivi de la psy

Suzanne : oui, oui

LD : mais la discussion ne porte pas là-dessus

Suzanne : oui, le pire c'est que la psychologue était d'accord, Michel arrive pour le rdv et la chef de service va s'y opposer, alors qu'il y avait juste que l'enfant était entré dans Je n'ai absolument pas compris ce qui pouvait justifier qu'elle s'y oppose, j'ai dit "on prend tout en compte, sauf l'intérêt de l'enfant", c'est ahurissant, ahurissant, la psy était là, j'en avais parlé en réunion, tout était monté, la mère avait conduit l'enfant, et je dis "tu invalides tout mon travail", et franchement, il voit la psy du CESAD", l'autre c'était la psy de l'internat où il était l'année d'avant, ça aurait pu s'entendre sauf que celle du CESAD ne le connaissait pas, l'enfant ne l'avait jamais vue donc dans cette situation de crise...Caroline disait oui, évidemment, je vais le rencontrer, tout se plaçait bien, sauf pour la chef de service qui va s'y opposer et là les bras m'en tombent, je vais continuer à galérer un maximum avec ce gamin pendant des semaines parce qu'il est tout le temps, tout le temps, dans le trouble et je vais interpeller sur le T de ITEP, le T c'est thérapeutique, en disant "actuellement il y a rien, il n'y a pas de thérapeutique" et "ha ben oui mais ça va venir, ça va venir" et heu...pour moi c'est du grand n'importe quoi euh...;et là ça va partir en vrille, parce que moi j'interpelle les délégués, euh...parce que, à ce moment-là, il y a une stagiaire dans le service et cette stagiaire, dès l'instant que je l'ai rencontrée, elle s'appelle Hortense, je me dit c'est bizarre la façon dont elle regarde, elle a les yeux écarquillés, elle est gouvernée par la peur, et un jour où on n'est que deux dans le service, je lui dis "Hortense, je trouve que c'est bizarre, j'ai l'impression que tu as peur " et là elle me dit "tout le monde a peur ici"

LD : ils ont peur de quoi?

Suzanne : alors, moi, à ce moment-là j'ai peur, j'ai peur à un point, et ça va aller en s'accroissant, euh..d'abord c'est la boule au ventre, la boule dans la gorge, on a peur, c'est diffus, c'est très difficile à articuler, euh...on a peur de faire des conneries, on a peur qu'on s'en prenne à nous, on a peur d'être en dehors du cadre, on a peur d'être en dehors des clous, on a peur de faire la moitié de rien du tout, on a peur de déborder les horaires, euh....ça devient physique et ça devient physique pour tout le monde, au niveau éducatif, parce que l'enseignante elle, elle n'est pas sujette à la hiérarchie du CESAD, elle est sujette à la hiérarchie de l'EN, donc elle est en dehors de ce système, pourtant elle y assiste, et elle dit "c'est pas possible ici" elle n'arrête pas de dire ça, elle se rend compte qu'il y a beaucoup de souffrance professionnelle, et elle euh..elle est ...

comment on dit... entre deux, elle est dans un système où elle ne peut pas prendre partie, elle dit "je vais m'en aller, je vais m'en aller" et c'est là que je fais un lien avec, tiens bizarre, cinq postes éducatifs sur cinq ans, et quatre postes d'instit sur cinq ans, personne ne tient ce système, c'est là où je me dis, et là c'est un peu mes bases de déléguée "hou là, il y a un truc, il faut le travailler ", j'interpelle les délégués, ils viennent à deux, donc la secrétaire du CHSCT et le délégué syndical central que je connais bien, et ils me disent "c'est pas possible, c'est pas possible, c'est pas possible", donc ils vont m'accompagner et euh....d'abord ils me disent "là c'est bon, tu rentres chez toi" parce que évidemment je craque à tous bouts de champs, et euh...peut-être un peu après ils déclenchent une enquête CHSCT

LD : d'accord

Suzanne : alors l'enquête CHSCT euh...

LD : c'est pas quelque chose de fréquent ça

Suzanne : et bien à la S. en ITEP c'est la troisième fois parce que la DRH elle dit "

l'itep c'est.. oui c'est l'avion mon bonhomme, attends. [Suzanne parle à son petit fils]

LD : c'est votre premier petit fils

Suzanne : oui...donc j'en étais où?...euh....moi quand j'étais déléguée syndicale mais aussi représentante et secrétaire, il ne se passait pas un an sans qu'il y ait des incidents lourds en ITEP, mais, en fait, c'est vrai que, quand on connaît le public, on se dit "c'est pas étonnant qu'il y ait des incidents lourds " puisque c'est des enfants qui mettent énormément en branle le cadre, et le cadre c'est aussi ce qui tient, et avec le recul je me rends compte aussi que c'est pour ça qu'ils sont aussi à cheval sur le cadre en CESAD, sauf que le cadre il doit être très présent pour les gamins parce que c'est ce qui les rassure, mais tenir ce qu'on a dit, tenir des cadres horaires, géographiques, de régularité, tenir des rituels c'est ce qui les rassurent, mais en même temps, ces rituels peuvent aussi être adaptés au niveau des professionnels, moi je comprends les cadres et la nécessité impérieuse de maintenir les cadres, pour les enfants, sauf que ces cadres sont aussi des contraintes au niveau des professionnels, ça les empêchent complètement de travailler, et ça, je ne vais pas arrêter de le dire à mon directeur, à ma chef de service, alors ma chef de service c'est pas difficile, elle ne m'écoute même plus, quand je lui parle elle tourne les talons euh...c'est odieux au niveau relations interpersonnelles, pour vous dire, à un moment, il pleut dehors, je rentre dans le CESAD, j'ai des sacs, parce qu'on part toujours dans les écoles avec une multitudes de support, on est assez chargés en fait, moi je suis toujours chargée, et ma chaussure va glisser dans le couloir, je vais m'étaler de tout mon long, me cogner sur le radiateur, et elle, elle est à ce moment-là, elle descend l'escalier qui débouche sur le couloir, elle va passer à côté de moi sans me demander si je me suis fait mal...on est quand même dans un truc qui est ahurissant !

LD : une super ambiance

Suzanne : oui, comme vous dites. Et moi je m'accroche à mon travail, il y a un paradoxe qui se joue, parce que moi je m'implique fort dans mes accompagnements et dans les environnements c'est-à-dire dans les classes, dans les centres sociaux, euh...au CMP, à chaque fois qu'ils me voient arrivés ils me disent "enfin quelqu'un qui tient la route" et enfin quelqu'un qui tient la route et je suis hyper valorisée dans mon travail de terrain, au plus je travaille, au plus sur l'environnement je suis valorisée, au plus au CESAD je suis...comment vous dire...alors eux disent un électron libre, parce que je fais que ce que j'ai envie, et quand ils disent ça je suis très en souffrance...en même temps je comprends pourquoi ils me disent ça, mais je leur dit "qu'est ce que vous voudriez? vous voudriez que je m'arrête de travailler? " et je dis au directeur "le cadre ce n'est pas un cadre, c'est un carcan" il me dit "c'est quoi un carcan" et je lui réponds "un carcan c'est ce qui empêche de travailler, est ce que tu me demandes de ne pas travailler? ", voilà, ce qu'il faut savoir c'est que dans mon équipe c'est du chacun pour soi et encore, c'est toujours et encore plus la peur qui domine, donc en fait quand la chef de service s'en prend à moi, personne ne moufte, y compris la psy, y compris la psy, y compris le psychiatre; c'est ahurissant quand je dis ça, il n'y a personne qui me croit dans un premier temps, quand je dis ça à l'extérieur, parce

que c'est inimaginable, mais c'est comme ça que ça se passe; j'explique aux délégués que pendant qu'on s'en prend à moi on ne s'en prend pas aux autres, donc en fait c'est ça et euh...la stagiaire va me dire ça aussi elle me dit "c'est comme ça aussi l'année dernière avec l'autre éduc, la chef faisait la même chose qu'avec toi, c'est pour ça qu'elle est partie, et pendant qu'elle s'acharne sur toi, elle ne s'acharne pas sur nous, c'est pour ça qu'on dit rien", elle va me dire aussi que euh...elle, elle est à l'IRTS, et à un moment elle va me dire que, et ça c'était juste avant que j'interpelle les délégués, elle va me dire "j'ai fait le point de mon stage avec mon maître de stage et il m'a demandé d'arrêter mon stage ", je lui dit "pourquoi? " et là elle me dit "devine", je lui demande de s'expliquer, elle m'explique "j'ai expliqué ce que je faisais, et en fait, il voyait bien que j'étais tendue, que j'étais... il m'a dit Hortense, qu'est ce qui se passe? je n'ai pas l'impression que c'est facile, j'ai craqué, je lui ai dit tout, et il m'a dit "il faut que tu arrêtes tout de suite tu n'y vas plus du tout ; donc j'interpelle les délégués, moi je vais de mal en pis, alors ça se présente comment, et bien quand je vais travailler, je me rends compte que quand je monte dans la voiture, et plus je me rapproche du CESAD j'ai la boule au ventre, mais une qui est en stage... et je la regarde, et je lui demande "qu'est ce que tu as décidé, toi? ", elle répond "moi je continue, je passe mon diplôme à la fin de l'année, je ne peux pas arrêter comme ça", et ça là que je me dis "il n'y a pas que toi, c'est la santé des professionnels qui est en jeu" et là je décide d'interpeller les délégués en rapportant ce que la stagiaire a dit, et en plus je ne la sens pas bien, c'est une énorme boule et puis ça commence à faire une tige entre l'estomac et la gorge, tout se serre, tout se serre, j'arrive au CESAD, je prends mes sacs, mes affaires, je reprends la voiture du service je vais vers les écoles et là la boule se détend, la gorge se dénoue, je travaille et quand je reviens au service euh... le même phénomène se produit en sens inverse et j'essaye de concientiser ça et voilà...donc je vais multiplier les interpellations auprès du directeur, évidemment il prend très mal l'enquête CHSCT, parce que cette enquête c'est l'employeur qui la finance, il me dit "sache quand même que c'est l'argent du plan de formation que tu bouffes là" il en a informé tous les salariés, et je lui dis "c'est dégueulasse ce que tu fais, tu pourrais tirer profit de cette enquête" ...Maintenant je peux en parler sans pleurer, j'ai mis des mois et des mois pour pouvoir reparler de ça sans pleurer...étant donné que c'est des enfants difficiles, on a une supervision, et ça se passe avec un psychologue qui s'appelle Charles et la supervision se passe avec le service de semi-autonomie qui est voisin

LD : c'est collectif?

Suzanne : oui, c'est collectif, et donc dans le principe, on est amené là, à discuter des situations qui nous interroge, et là il n'y a jamais de situations avec enfants qui sont évoquées, ce sont toujours situations de souffrance professionnelles qui sont évoquées, et notamment un éduc. qui me dit que ce qui a été compliqué pour lui, c'est que il a dû contenir un enfant, alors, la contention d'un enfant au semi-internat c'est très fréquent, c'est quotidien, cette contention a duré deux heures, donc deux heures un éduc. qui est amené à maintenir un enfant au sol parce que les enfants se débattent et que en définitive cet enfant l'a mordu à plusieurs reprises, dont une morsure à la jambe et un bleu plus grand que ma main, et moi sidérée "tu vas le déclarer en accident du travail? c'est pas possible, cet enfant doit être recadré", et l'éducateur dit "ça ne sert à rien, hier c'était untel qui s'est fait mordre", et je dis "on ne peut pas continuer à travailler comme ça", et le gros gros problème, c'est que en supervision quand on évoque quelque chose on ne peut pas en parler à l'extérieur, et donc je leur dis "donc on ne peut plus en parler à l'extérieur? ", "non", et je dis "devant le thérapeute, ça ne peut plus fonctionner comme ça", et moi, je vais en parler, je vais en parler aux délégués et je vais en parler au directeur, je lui dit "il y a des choses que je ne peux pas dire, parce que c'est en supervision, ce système est fou" et lui sait que les choses se tendent, qu'il y a du danger, et je décide de ne pas en dire plus parce que je suis tenue par l'engagement qu'on prend en supervision. L'enquête va durer deux mois, et en fait elle va porter ses fruits, oui et non, alors oui, parce que les délégués vont collecter qu'il y a un *turn-over* important sur les poste d'éduc et d'enseignants, ils vont repérer le nombre d'accidents

du travail, mais par contre, presque personne ne va parler, je suis en poste, j'essaie de tenir avec mes accompagnements, les réunions, le service ça me fait pas tenir, je suis très en difficultés, je ne dors plus du tout, je pleure tout le temps, je suis anéantie, les délégués me disent "il faut que tu t'arrêtes" et moi, je sais qu'il y a plein de choses enclenchées au niveau des gamins et si ça c'est dénoué, alors tout ce que j'ai fait ça ne sert plus à rien, et je ne le veux pas, et euh...là il y a une évaluation externe qui va être euh....qui est programmée, vous connaissez?

LD : non expliquez moi

Suzanne : alors c'est suite à Outreau, la loi de 2002 a tout recadré au niveau de tout ce qui est médico-social en redonnant une place accrue aux usagers et en mettant en place un certain nombre de procédures en mettant en place un certain nombre d'obligations de transparence et notamment, l'obligation d'évaluation interne tous les 5 ans et une obligation d'évaluation externe tous les 7 ans je crois, et donc cette évaluation externe est programmée, le directeur veut que tout soit au carré et euh..donc dans les réunions c'est ce qu'il dit, et moi j'ai l'occasion de regarder dans mes dossiers au secrétariat et je me rends compte que le DIPC du petit Michel n'est pas à jour, c'est le document individuel de prise en charge, là c'est celui du CESAD, mais quand il est entré en ITEP, il est entré par l'internat, et donc ce qui avait été fait c'était le contrat de séjour, donc, je me rends compte qu'il n'y a pas de DIPC et là je dit à la chef de service "je vais devoir convoquer la famille parce qu'on a pas son DIPC", c'est un document réglementaire important, et donc normalement ce document aurait dû être fait bien en amont dans les tous premiers jours de son accueil, mais moi à ce moment-là j'arrivais, il y a une masse d'informations à enregistrer, on n'avait pas attiré mon attention sur ce dossier, donc voilà j'en fais part. "comment ça c'est pas fait!" me dit la cheffe de service et là, le lendemain je suis convoquée dans le bureau du directeur qui me remet une lettre comme quoi je suis convoquée à un entretien préalable à une sanction disciplinaire...[voix altérée, nouée]

LD : c'est vite fait

Suzanne : ...oui, je vois ce document et là j'ai...comment dire...j'ai une sidération...je me vide de tout, de tout, je suis anéantie...et je me dis "jusqu'où ils iront...pour m'anéantir?"...

je...Je rentre chez moi et...je suis anéantie, mon mari me récupère dans un état pas possible, d'ailleurs là, je vais...

LD : c'est dur aussi d'en parler...vous vous mettez en arrêt?

Suzanne : ah bien là je ne peux plus rien, je ne peux plus rien...donc...la première chose que fait mon mari est d'appeler le délégué syndical central "attention, stop stop, stop, ça ne va pas du tout!" et là, arrêt de travail, et là c'est la descente aux enfers, on va dire...je vais...je vais... [renifle]

LD : c'est difficile d'en parler?

Suzanne : oui...ça, c'est le 10 octobre, et je recommence à reprendre un peu pied à peu près vers le 12 décembre, entre le 10 octobre et le 12 décembre, je vais...sombrier on va dire...euh...je suis....euh...{souponir}...le délégué syndical central va interpellé la DRH en disant "stop, il faut tout arrêter, tout, tout tout arrêter, y compris la procédure disciplinaire" et il évoque à la DRH, je le saurai après...il évoque un danger vital...

LD : d'accord

Suzanne : ...euh...donc la DRH va...arrêter la procédure disciplinaire et...un instant svp...au bout de 15 jours ça me semble bien long...la procédure disciplinaire, c'est ça aussi qui était astronomique, c'est qu'elle était programmée pour 3 semaines, un mois après, donc euh...je ne sais pas ce qu'ils imaginaient à l'époque, qu'on pouvait rester, que j'aurais pu rester un mois comme ça avec une procédure disciplinaire en continuant à travailler, je...euh je ne sais pas ce qu'ils avaient dans la tête... bref, elle va arrêter la procédure disciplinaire, et puis au bout du compte elle va me recevoir en entretien avec le directeur non pas de l'ITEP, mais celui au-dessus encore, le directeur du Pôle avec qui je devais avoir ce rendez vous disciplinaire et heu...elle va dire devant lui euh..."Suzanne, on vous reçoit euh...voilà, il y a l'enquête CHSCT en cours, là

vous êtes en arrêt de travail, c'est compliqué euh...ce que je vous propose c'est de rencontrer une psychologue du travail qui va vous aider à faire le point sur cette situation" et elle se retourne vers le directeur et elle dit "qu'est ce que vous en pensez, Monsieur, vous êtes d'accord? ", et là devant moi, il a été obligé de dire "oui, oui, je suis d'accord" euh...pour la petite histoire, la psychologue du travail que je vais être amenée à rencontrer, c'est le pôle médico-social qui va le prendre en charge financièrement, et euh... je devine euh...que la DRH ne lui en a pas parlé avant, et que, elle a joué comme ça pour qu'il ne puisse pas être en situation de décliner cette euh...cette possibilité que je rencontre la psychologue du travail...évidemment le délégué syndical central, il est présent à ce rdv...donc... voilà, je suis en arrêt de travail, à partir du...10 octobre. Je commence à aller mieux, grâce à un traitement par médicament qui commence à faire effet à partir...disons de mi décembre et euh...je me dis, et me redis, en capacité de reprendre un poste à peu près en février, et euh...mes arrêts de travail vont toujours être renouvelés jusqu'en juin, parce que on me dit que je dois me positionner sur un poste, sauf que quand je me positionne sur un poste, euh...je...je dois dire que je suis en arrêt de travail, et ils savent parce que tout ce sait à la S. je suis une ex-déléguée du personnel, au plus haut niveau, et que je suis en souffrance professionnelle plus plus en ayant entre guillemets "remis en cause le cadre", donc je suis pas là d'être reprise...et donc à un moment, en juin, je commence à dire à mon médecin, euh..."vous ne renouvelez plus l'arrêt de travail" et donc euh..là mon médecin mon médecin, elle est un peu le cul entre deux chaises en disant " je suis d'accord, vous êtes en capacité de reprendre le travail, sauf que là, vous n'avez pas de poste, qu'est ce que vous allez devenir? " et je lui dis "et bien, adienne que pourra", et donc je fais savoir à la DRH que à compter cette date, mon arrêt ne sera plus renouvelé...euh...

LD : ils sont donc obligés de vous trouver un poste?

Suzanne : oui, oui, j'ai un CDI de la S. Donc je dis aussi à la DRH que j'ai rencontré la médecine du travail dans le cadre d'un contrôle, et que ça dit que je suis en capacité de retravailler, donc en juin je fais savoir à la DRH que je reprends le travail, et comme ils n'ont pas de poste pour moi, ils me disent qu'ils me positionnent sur l'ITEP de Lambersart, c'est beaucoup plus proche de chez moi, mais par contre en semi-internat, c'est comme le service voisin dont je vous avais parlé tout à l'heure...

LD : oui, donc c'est les enfants qui vont à l'école à l'extérieur la journée?

Suzanne : non, le semi-internat, c'est contenant, l'école est à l'intérieur, mais par contre les enfants rentrent chez eux le soir et viennent de chez eux le matin. Et donc, je la regarde et je dis "ah ben Madame, ça ça ne va pas être possible, moi je suis dans l'incapacité de prendre un poste en semi-internat", donc elle me demande pourquoi, et "Madame, en semi-internat la contention c'est fréquent et moi, à mon âge c'est tout simplement pas possible, et puis la charge émotionnelle que ça suscite, je ne sais pas si c'est tellement bon pour moi aux vus de ce qui c'est passé", pour la petite histoire, j'ai un euh...j'ai euh...je suis porteuse d'une hépatite C et ça provoque euh...des coups de fatigue très réguliers, donc je dis "mon état de santé ne me le permet pas " et elle dit "dans ce cas là il faut le faire établir " et donc du coup je vais faire un dossier à la MDPH pour une reconnaissance RQTH...que j'obtiens et euh...je vais dire que je ne peux pas prendre ce poste et à la médecine du travail, ils vont me soutenir et ils vont décliner la possibilité que je sois orienter sur un service où des enfants présentent des troubles du comportement, et donc voilà; à ce moment là, la DRH va interpellé la directrice de l'ITEP, en, disant "positionnez-là sur des missions transversales le temps qu'on lui trouve un poste", et donc je vais être positionné comme ça, dont le fait de remettre à jour tous les dossiers des enfants, de

faire des outils pour rendre plus accessible la loi de 2002 pour les éducateurs et puis, je prête un petit main forte comme ça à droite à gauche quand c'est possible, soit pour la prise en charge d'enfants, mais individuelle, ça c'est occasionnel, sinon beaucoup au niveau administratif pour des outils, des supports, et en définitive on me demande vers quoi être réorientée et moi je dit à la DRH "moi j'aimerais bien faire de l' AEMO et même si vous n'avez pas de poste, je veux bien faire des remplacements", et là il y a euh...un poste à Valenciennes pour lequel je dis que je suis intéressée, le DRH tique parce que c'est loin et euh...dans les restrictions de la médecine du travail c'était notamment la distance kilométrique avec les coup de fatigue fréquents la voiture c'est pas ce qu'il y a de mieux, mais bon, je vais me positionner quand même, je rencontre le directeur qui me fait un retour en disant qu'il pense que je suis un bon élément et qu'il voudrait m'avoir dans l'équipe mais que, pour autant le poste de Valenciennes je ne vais pas être retenue, par contre il le fait savoir au directeur de Lille, et je vais être positionnée sur un poste AEMO en remplacement de deux mois, donc euh, et je vais quitter mes fonctions de missions transversales pour un poste en AEMO que je vais prendre deux mois, après ça, on va me proposer un poste en réparation pénale, donc c'est un poste où j'ai à peu près la moitié de mon travail encore en AEMO...vous connaissez le principe de la réparation pénale?

LD : c'est l'accueil éducatif en milieu ouvert?

Suzanne : oui, un accompagnement éducatif en milieu ouvert, c'est une mesure judiciaire c'est une mesure de protection de l'enfance décidée par un juge en alternative au placement

LD : d'accord

Suzanne : quand la mesure de placement ne se justifie pas encore mais qu'il y a une protection de l'enfant à ordonner, il y a une mesure d' AEMO

LD : donc là vous accompagnez enfant et famille?

Suzanne : enfant et famille tout à fait, voilà, pour lever le danger pour l'enfant et donc la moitié de mon temps, c'est en réparation pénale, donc c'est accompagner des mineurs qui ont commis des actes délictueux, et dans le cadre d'une mesure de réparation, donc c'est les amener à réfléchir à leurs actes, à la loi et à se repositionner, et à réparer, voilà. C'est une mesure qui dure quatre mois en général, il n'y a pas beaucoup d'accompagnement, c'est assez rapide et la mesure d' AEMO qui nécessite beaucoup plus d'accompagnement, et en général ça dure 18 mois, deux ans, quatre ans, ça dépend de la teneur du danger, voilà...Donc euh...pour la petite histoire, je commence à Lille-est sur le poste d' AEMO en février 2015, j'y reste jusqu'en mars, j'intègre la réparation pénale en avril 2015, euh...et euh...je la quitte en...juillet 2017, et là je suis de nouveau à Lille-est et j'ai de nouveau que des mesures AEMO.

LD : d'accord

Suzanne : alors, pourquoi j'ai changé de poste récemment, c'est parce que le service de réparation pénale se recentre uniquement sur la réparation et moi je ne ma voyais faire que de la réparation pénale, parce que j'adore l'accompagnement

LD : oui, vous préférez travailler sur du plus long terme

Suzanne : oui à long terme, voilà, donc comme ils ont fait ce choix....Moi j'étais assez bien dans l'équilibre, parce que les mesures de protection des enfants, il y a beaucoup plus d'enjeux, il y a

un peu plus de charges émotionnelles et, la mesure de réparation c'est plus réactif, il y a moins d'enjeux, donc je me disais c'est bien comme ça...il faut remettre du cadre dans le sens de la loi auprès des jeunes, et voilà c'est assez fugace comme mesure, mais il y a moins de charge émotionnelle, parce que des fois dans L' AEMO, quand la situation est à peu près contenue, ça va, mais il y a des fois où la situation de danger est encore très prégnante, et où on doit passer régulièrement, ça suscite euh...d'abord une grosse prise de responsabilité, parce que on est toujours un petit peu à se dire "est ce que je dois demander le placement ou pas? "...

LD : oui, vous avez une grosse responsabilité

Suzanne : oui, oui, et puis il y a tellement de travail que euh...on est un peu cavalier seul en AEMO, on est quand même euh...Bon, il y a l'équipe, on a toujours l'équipe mais bon, dans un service d' AEMO, il y a entre 10 et 15 éducateurs, chaque éducateur a 18 mesures et euh...en général 34 enfants donc vous voyez le nombre d'enfants pris en charge dans un service AEMO...c'est astronomique et donc du coup on ne peut pas les passer en groupe bilan, c'est-à-dire c'est un groupe qui réunit l'ensemble des éducateurs 2 heures par semaine pour réfléchir à la situation, on est loin de pouvoir passer tous les enfants, même pas toutes les familles une fois par an, donc quand on est inquiet pour un enfant, euh...dans une fratrie, c'est assez...c'est un peu solitaire comme travail

LD : on va au plus urgent

Suzanne : on va au plus urgent et puis si on...on est un peu..bon, on n'est pas seul parce que les chefs de service sont très présents en AEMO ils savent...donc euh...il y a du danger ça peut-être la déscolarisation, c'est dangereux mais euh...il peut y avoir de la violence, les jeunes peuvent passer à l'acte, sur eux-mêmes ou sur d'autres personnes, ou des parents peuvent être violents, maltraitants...

LD : d'accord

Suzanne : donc aujourd'hui je viens de reprendre ce poste, il y a de ça un mois je me suis dit "tu es folle de changer de poste!" c'est à 58 ans, depuis le CESAD euh...depuis toute cette histoire, je sais qu'il y a un trauma, qu'il ressurgit...en quelques secondes...quand je me suis trompée, quand...comme là c'est revenu il y a un mois massivement...parce que je dois réintégrer 18 situations en deux temps trois mouvements, qu'il faut intervenir vite et donc euh...je manque de confiance en moi, je...tous les troubles du trauma réapparaissent : je suis gauche, j'ai des actes manqués, je...je ne retiens rien, je mélange les situations euh...j'ai du mal à canaliser ma pensée...euh...

LD : vous n'êtes plus opérationnelle comme d'habitude

Suzanne : voilà! et alors il y a un mois je me suis dis "ça va aller, ça va aller, tiens le coup", mais c'est la peur au ventre...la boule au ventre, la boule dans ma gorge, tout revient en fait...ça...je sais....alors dans...les deux ans que j'ai passés au service de réparation pénale c'était réapparu une fois, une fois où pour une queue de poire en fait...il n'y a aucun reproche qui m'est adressé, mais je me suis rendu compte que je suis passée à côté d'un renseignement important, parce que tout simplement il y a énormément de travail, et alors voilà, ça arrive, alors je le sais que ça arrive, simplement à ce moment-là, pour ce gamin là, j'accepte mal d'être passée à côté de ce renseignement et alors là ça me revient comme un boomerang, de nouveau boule au ventre etc...le directeur, il s'en aperçoit parce que je craque à ce moment-là et je lui dit..."je ne suis pas bien..;" il me connaît il sait par quoi je suis passée, il me dit "c'est un trauma, tu te reprends ça va

aller", et quand il m'a dit "c'est un trauma", j'en ai reparlé à ma fille parce que, c'est ma troisième fille, je vous ai dit tout à l'heure qu'elle s'est orientée sur une formation de psychologue du travail,

LD : oui

Suzanne : donc je parle avec elle et elle me dit "écoute maman, c'est un trauma, il faudra peut-être vivre avec, ça va réapparaître, tu le sais, c'est une fragilité" ça veut pas dire que c'est présent tout le temps, c'est là et c'est quelque chose avec lequel il faut composer quoi....voilà ma petite histoire....

LD : et vous êtes toujours à la S.

Suzanne : oui, donc là j'ai un dossier RQTH, et j'ai contacté le SAMET, et euh...j'ai demandé une réduction du temps de travail et j'ai rendez vous à la médecine du travail pour une réduction de mon temps de travail qui serait compensé par le SAMET, je crois que derrière c'est la sécu.

LD : D'accord

Suzanne : et donc ça me permettrait de rester investie, impliquée en pensant un peu plus à moi disons

LD : vous vouliez descendre à mi-temps?

Suzanne : mon médecin me conseille "sur R., vous n'y pensez pas, il y a tout à faire! prenez un mi-temps", donc elle a fait un document pour la médecine du travail en demandant ça, après on va voir

LD : vous saurez quand?

Suzanne : alors comme je suis incorrigible, euh...mon rdv avait lieu lundi matin et en fait un directeur m'a téléphoné pour un gamin, il avait programmé une réunion éducative à ce moment-là, donc voilà j'ai téléphoné pour demander un report de mon rendez vous...Mon mari n'était pas très content...et donc voilà je suppose que ce rdv sera reprogrammé rapidement et le SAMET m'a dit que la réduction du temps de travail était subordonnée à l'accord à la fois du médecin du travail et de mon employeur, sachant que le médecin du travail est payé par mon employeur mais...enfin...bon sens voudrait qu'ils ne s'y opposent pas des masses, parce que je suis en fin de carrière, je coûte cher, actuellement ils sont dans une réduction drastique de tous les coûts, ils vont pouvoir me remplacer par un petit nouveau qui coûtera moitié moins cher que moi, donc je pense que ça pourrait éventuellement être assez favorable, après on verra, on verra...

LD : ok, ce serait plus simple de vous faire passer à mi-temps

Suzanne : le fait que par le SAMET je sois amenée à m'inscrire en mi-temps, le SAMET m'a expliqué que, pour eux c'était tout bénéfique, parce que en fait ils me payeraient à mi-temps et l'autre mi-temps serait complètement financé par le SAMET, donc eux, ils gagnent un mi-temps

LD : d'accord, et vous aurez l'intégralité de votre salaire

Suzanne : oui, oui.

LD : il vous reste combien d'années à travailler?

Suzanne : j'ai 58 ans et demi, je peux prendre ma retraite à 62 ans, mais en ayant eu quatre, non trois enfants, j'ai huit trimestres en trop en fait, mais je ne peux pas les faire valoir euh...je ne peux pas les faire valoir, je vais finir ma carrière avec ça en trop

LD : il vous reste 4 ans

Suzanne : 3 ans et demi oui

LD : d'accord, je vais vous laisser, on reprendra un autre rdv pour discuter de la licence, ok?

Suzanne : je vous propose le 28 alors...euh...pour changer le soir? 18h 19h ça pourrait convenir?

LD : 19h ok?j'appelle chez vous?

Suzanne : oui d'accord.

5e entretien

LD : bonjour Monsieur, je suis Mme Desmet je voulais joindre Mme X, nous avons rendez-vous

Monsieur X : oui, je vais la chercher....

Suzanne : allô?

LD : bonjour madame, vous allez bien?

Suzanne : bonjour, oui ça va bien

LD : vous avez un peu de temps là?

Suzanne : combien de temps il vous faut?

LD : j'ai une réunion à 12h30 à l'université, donc il faut que je parte à 11h30 au plus tard

Suzanne : oui..mais je n'ai pas beaucoup de temps en fait

LD : vous n'avez pas du tout de temps là?

Suzanne : non, non,

LD : vous me dites alors

Suzanne : est ce qu'on peut faire une demi heure ou vous préférez remettre?

LD : on peut faire une demie heure et puis on reprendra rdv

Suzanne : d'accord.

LD : alors je voulais revenir avec vous sur le moment où vous êtes entrée en licence 3

Suzanne : oui

LD : donc en 2001, à ce moment-là vous êtes sur quel poste?

Suzanne : j'étais au SAE

LD : au SAE, oui. c'est le moment où ont commencé les problèmes?

Suzanne : oui et non, à ce moment-là..euh...mon chef de service il a toujours été le même, assez..porté euh..;sur des remarques un peu déplacées

LD : et qu'est ce qui vous a fait entrer en licence ?

Suzanne : le...d'abord j'ai toujours eu un petit peu envie de me ressourcer, je trouve que, en fait, pour rester...dans le mouv' au niveau éducatif il faut être un peu..pas dans l'innovation, mis dans le fait de rester en contact avec les autres de parler de son travail, de voir ce qui ce fait au niveau des théories qui sortent, voilà, et puis, le deuxième pans c'était aussi "est ce que je vais être éducatrice toute ma vie? est ce que euh...travailler sur un autre projet", et donc le projet que j'avais en tête éventuellement de faire de la formation d'adultes ultérieurement

LD : d'accord

Suzanne : soit par l'intermédiaire de l'alphabétisation soit par l'intermédiaire de la formation des éducateurs

LD : d'accord..et comme vous aviez déjà un DUFA, vous connaissiez la licence

Suzanne : euh, oui, j'avais connaissance de la licence et le DUFA je l'avais déjà fait rue...

LD : rue Angelier

Suzanne : oui, rue Angelier voilà, donc je connaissais les lieux, etc. et la licence j'étais obligée de reprendre quelques unités de licences, j'en ai eu en équivalence étant donné que j'avais un diplôme d'éducateur et donc j'ai eu un, je crois que j'ai eu une licence allégée, mais pas tant que ça quand même parce que j'ai eu beaucoup de dossiers à rendre oui.

LD : quand vous vous êtes inscrite vous étiez avec quel statut, vous aviez un Fongecif?

Suzanne : non, je faisais en partie euh...il n'y avait qu'une demie journée par semaine qui m'était octroyée sur le temps de travail et sinon je le faisais sur mon temps personnel

LD : une demie journée par semaine?

Suzanne : oui,

LD : donc vous n'étiez pas dans un plan de formation?

Suzanne : si si, j'étais dans un plan de formation, je faisais, j'ai fait ma licence sur un an je crois, et euh...j'ai fait, je faisais deux ou trois unités par semestre, voilà

LD : oui, donc vous aviez eu des équivalences avec le diplôme d'éducateur et aussi avec le DUFA

Suzanne : peut-être oui il y avait des équivalences

LD : alors, avec votre employeur ça se passe comment la demie-journée, vous l'avez demandée?

Suzanne : oui je l'ai eue, octroyée par le plan de formation

LD : d'accord, mais le reste du temps vous êtes à temps plein encore?

Suzanne : oui...euh non, à ce moment-là je suis à temps partiel, je suis à 75%

LD : d'accord, mais ça fait pas mal pour vous, entre ça, la reprise en licence, les filles, et vos responsabilités syndicales...

Suzanne : oui comme vous dites

LD : à ce moment-là vous aviez quels mandats?

Suzanne : à ce moment-là...j'avais...secrétaire CE et euh...non en 2001 j'étais déléguée CE, déléguée DP

LD : quand même...

Suzanne : oui, mais je n'avais pas de secrétariat...

LD : d'accord, et vos filles à ce moment-là...

Suzanne : alors mes filles à ce moment-là...

LD : c'est à la fin de votre licence que votre fille F. s'en va

Suzanne : oui, elle était au cours Florent

LD : oui, pendant la licence elle était là?

Suzanne : non, en 2001 elle n'est plus là

LD : d'accord, elle est déjà partie

Suzanne : Oui, et M. aussi

LD : donc il reste la dernière J;

Suzanne : oui J.

LD : Donc J. elle, vous la suivez normalement

Suzanne : oui, voilà

LD : vous vous souvenez des premiers jours en licence? c'était rue Angelier, vous connaissiez

Suzanne : oui, les premiers jours, oui oui, je me souviens assez bien c'était MRV qui était responsable de notre...

LD : de votre licence

Suzanne : oui de la licence, et moi j'aimais bien, j'adorais, je crois que ça s'appelle l'épistémologie...

LD : c'était MR, ce cours

Suzanne : oui, oui ce qui me plaisait c'était le fait de comprendre l'histoire de l'apparition des savoirs et comment d'une idée on passe à une autre, qu'est ce qui fait qu'à un moment dans l'évolution, on est amené à découvrir ça

LD : c'est le rapport entre l'histoire des savoirs et l'histoire des sociétés

Suzanne : oui et puis aussi, comment on passe d'une idée à une autre, comment à un moment c'était pas possible de comprendre ça, parce qu'on avait d'autres bases, elle nous expliquait Darwin, on a vu...voilà, c'était génial. Ce que j'ai aussi beaucoup aimé c'est la philosophie, c'était avec monsieur, je ne sais plus comment il s'appelait...

LD : ML?

Suzanne : non ça ne me dit rien

LD : JFR?

Suzanne : oui c'est ça, et ah mais c'était...pffff...franchement c'était...on était là comme, enfin pour moi c'était du loisirs presque tellement c'était intéressant...

LD : pour vous c'était une respiration par rapport au travail?

Suzanne : c'était une respiration par rapport à ma vie globale, parce que c'était toujours courir, c'était...en fait c'était du ressourcement en fait, voilà.

LD : d'accord. Vous couriez à cause des horaires, des filles, de la maison

Suzanne : oui, la maison les filles, les mandats, le travail, les obligations de toutes sortes lorsqu'on est maman, et puis, même si il n'y a que J. à la maison, mine de rien il y a toujours des responsabilités par rapport aux autres et puis il y a aussi beaucoup de travaux à rendre donc, voilà c'est quand même conséquent

LD : comment vous vous organisez alors pour votre travail de licence?

Suzanne : alors, pour le travail de licence, je ne me souviens plus bien euh....en fait je pense que quand je dis "j'ai pris sur mon temps personnel", c'est parce que j'étais à 75%, donc j'avais la possibilité de conjuguer les cours, les unités avec le 75% et je n'en avais qu'une sur mon temps de travail je crois et pour les travaux, les travaux en licence...je pense que je le faisais comme ça en dehors des heures, de toute façon hors du temps de travail..mais pour la maîtrise, je me souviens que je me levais à 5 heures du matin et que je couchais à 10 heures le soir, notamment au moment du mémoire c'était...c'était une charrette quoi

LD : une grosse charge de travail ?

Suzanne : oui

LD : dans le groupe d'étudiants qui était avec vous en licence vous avez travaillé avec quelqu'un ?

Suzanne : oui j'avais fait connaissance avec une jeune femme qui était plus jeune que moi, oui elle devait avoir 35 ans à peu près et elle faisait pareil, elle faisait la licence pour pouvoir faire autre chose et on se mettait toujours ensemble et on travaillait, il y a pas beaucoup de dossiers qu'on a fait ensemble mais...

LD : et quand vous dites on n'a pas travaillé les dossiers ensemble mais quand même vous avez travaillé ensemble, ça veut dire quoi? pour la prise de notes?

Suzanne : si, c'est ça, il y a peut-être quelques dossiers ensemble, en fait je ne me souviens plus bien mais je crois que celui-là on l'a fait ensemble, celui-là aussi...

LD : parce qu'il y avait des travaux à 2

Suzanne : oui il fallait être deux, trois quatre et il y a des profs qui imposaient, ça c'était moyen...

LD : il vous imposait de travailler avec des gens que vous ne connaissiez pas?

Suzanne : oui, oui, c'était moyen très moyen

LD : pourquoi?

Suzanne : parce que, on est vite repéré comme étant quelqu'un de sérieux *et caetera*, les gens s'accouinent et veulent se mettre avec nous, mais ils ne font rien du tout, rien du tout, et heu, ils se récupèrent la note, c'est abracadabrantique..moi j'ai eu franchement, quelqu'un qui était opportuniste à un point c'était...c'était sidérant, il a peut-être mis un point sur le dossier, enfin c'est...

LD : c'est ceux qui font la mise en forme...

Suzanne : il prend un livre à la bibliothèque, il met au fluo sur le livre de la bibliothèque, moi j'étais impressionnée, comme s'il l'avait lu, parce que moi je doute très fort qu'il l'avait lu parce que je lui disais "avec tout ce que tu as stabiloté qu'est ce que tu peut apporter?" et en fait il part dans des trucs, mais il n'y a rien, c'est zéro, enfin, il n'y a rien de contenant, et après on arrêtait de perdre notre temps, on avait compris et puis voilà; mais à la fin, on était en train de bachoter parce qu'on était pressées comme tout pour finir et il nous disait "Hé, vous ne l'avez pas rendu? on ne va pas avoir la note? Qu'est ce que vous faites, c'était convenu qu'on rende pour aujourd'hui!", alors avec ma copine on n'avait pas tout à fait fini, on s'est regardée, l'air consterné, "mais qu'est ce qu'il nous fait lui qui n'a rien fait?", et puis il disait ça devant le prof comme si c'était lui qui avait tout fait, c'était consternant je vous dis, c'était...à filmer. Bon, puis il y en avait une autre, elle avait fait vraiment un peu, un tout petit peu...mais c'était pas terrible, pas terrible du tout

LD : donc on vous a contrainte à un groupe de 4 mais vous étiez que 2 à bosser vraiment

Suzanne : oui voilà, voilà ça c'est clair, ça c'est clair

LD : avec les autres qui récupèrent la note

Suzanne : oui voilà.

LD : et comment vous faisiez, Suzanne, en vous levant à 5heures du matin, en vous couchant à 22 heures, totalement épuisée, en travaillant entre deux...

Suzanne : Ah oui, la maîtrise c'était du délire

LD : en licence ce n'était pas comme ça

Suzanne : non, en licence ce n'était pas comme ça, les travaux étaient beaucoup plus pratico-pratiques en fait, c'était beaucoup aller chercher de l'information, l'analyser la retranscrire donner un petit avis, mais la maîtrise c'était un autre niveau, il faut être beaucoup plus dans l'apport personnel, dans l'analyse d'un travail, dans l'analyse des concepts, voilà, et puis un travail de recherche qui est méthodologique aussi, donc il faut faire des liens entre le recueil de données et les théories pour voir un petit peu ce qu'on vérifie ou pas, donc c'est, c'est un autre niveau

LD : alors j'ai cru comprendre que vous aviez un super conjoint

Suzanne : oui

LD : et donc dès la licence vous aviez peu de temps avec tout ce que vous faites, est-ce que ça veut dire que votre conjoint il a pris une part un peu plus grande...

Suzanne : déjà avec mon conjoint on est quand même dans une répartition des tâches assez importante, voilà, d'abord il fait tout dans la maison déjà, il fait tout, je veux dire en termes de réparation, bricolage, voilà

LD : vous m'aviez dit qu'il a des mains en or

Suzanne : oui c'est ça, je ne retire rien

LD : là je comptais, J.elle était en 3è au moment de votre licence

Suzanne : 86...elle est née en 86, donc en 2001 elle a 17 ans non elle n'est pas en 3e.

LD : oui, donc elle, elle est autonome

Suzanne : Oui, elle est autonome...elle est encore à la maison

LD : sur ses trajets disons

Suzanne : oui, oui elle est au lycée P., toutes les trois sont allées au lycée P. et le bus passe au bout de la rue

LD : donc elle va, elle vient, elle fait ses devoirs.

Suzanne : oui, oui, de ce côté là, J. était très autonome

LD : donc c'est plus pendant la maîtrise avec un niveau conceptuel plus élevé que votre mari a pris une part plus active à la maison?

Suzanne : oh je me souviens que c'était, c'était quand même très tendu, parce que justement J. était en bac, elle avait un copain, et le copain il habitait Hénin, et comme lui il était en licence STAPS, lui on s'était pris la tête en fait parce que on ne savait jamais quand est-ce qu'il venait, quand est-ce qu'il arrivait, d'un jour à l'autre et moi j'ai rué dans les brancards en disant "attendez c'est pas l'hôtel ici, moi je suis là qui trime comme une malade, et puis vous c'est bip bip à droite, bip bip à gauche, vous arrivez, vous mettez les pieds sous la table!" alors je lui avais dit "non, non, ça ne peut pas se passer comme ça, moi je vais devenir chèvre", voilà

LD : vous avez dû recadrer un peu

Suzanne : oui je crois que c'est tous les jeunes, tous les jeunes font ça à un moment

LD : oui et là, vous étiez fort surchargée

Suzanne : oui et alors moi ce qui me consternais c'est qu'ils ne le voyaient pas

LD : les choses pratiques ça leur échappent

Suzanne : oui

LD : alors, J. elle est restée à la maison après le bac?

Suzanne : alors non, justement parce que après le bac il y a toujours ce copain qui est là, Julien, d'ailleurs c'est son mari maintenant, et...donc lui était toujours dans la même situation à faire des études et elle, elle a 18 ans et lui 22, et donc euh...bon, elle me demande si elle peut prendre un appartement avec lui, et lui il prend à ce moment-là un travail en temps que délégué de l'association, non, c'est le comité départemental d'escrime et donc du coup il devient délégué départemental pour représenter le comité et donner des cours aux quatre coins du département et là-dessus elle me demande si elle peut prendre un appartement avec lui, alors moi j'étais très partagée parce que en même temps je me dis "mince 18 ans c'est jeune, elle commence tout juste la fac" et en même temps je me dis "ça pourrait l'aider à se rendre compte de la réalité de la vie" et à ce moment-là je me suis dit "allez, on essaye", et donc je dis oui, on dit oui, et puis là, la vie va changer, parce que là, quand elle va venir nous voir, c'est pour passer du temps avec nous, alors qu'avant, on n'avait plus de nouvelles, on vivait à côté les uns des autres, depuis je le dis à toutes les mamans "n'ayez pas peur que vos enfants s'en aillent vous les verrez plus", donc voilà, c'est ce qui c'est passé pour J. elle est partie vivre avec Julien à 18 ans et ils ont fait leur petit chemin, voilà

LD : ce qui fait que vous quand vous démarrez la maîtrise, il n'y a plus d'enfant à la maison

Suzanne : non, plus d'enfants à la maison au démarrage de la maîtrise

LD : c'est quand même moins de...

Suzanne : oui, mais par contre je vais, attendez, la maîtrise vous dites que je l'ai eu quand?

LD : après la licence

Suzanne : oui j'ai du l'avoir en 2004 de mémoire, donc au début de la maîtrise elle était là J. par contre...oui parce que...

LD : après une de vos filles a eu un enfant?

Suzanne : ah non, non, tard ils on eu tard les enfants, maintenant j'ai 5 petits enfants et ils les ont eu en deux ans et demi mais l'aîné a trois ans et demi, donc c'est récent...non l'aîné a 4 ans. Ils ont attendu d'avoir un travail stable, une maison, voilà

LD : d'accord, et le passage de la licence à la maîtrise ça c'est fait comment pour vous?

Suzanne : ben c'était naturel dans ma tête, de toute façon après la licence je faisais la maîtrise, donc une fois que j'ai eu la licence j'ai continué l'année suivante. Je pense d'ailleurs que sur le PF j'avais demandé licence-maitrise

LD : sur le plan de formation?

Suzanne : oui

LD : vous aviez demandé les deux ans

Suzanne : oui. C'était pas deux ans j'ai mis plus que deux ans...la maîtrise je l'ai eu en deux ans

LD : oui, et en même temps vous n'avez pas arrêté de travailler, le plan de formation ne vous dégagez pas beaucoup de temps

Suzanne : non, pas beaucoup, une demie journée par semaine

LD : et en maîtrise c'est un peu plus dur

Suzanne : ah oui

LD : et vous c'était toujours dans l'optique de au cas où vous devriez changé?

Suzanne : oui

LD : pourtant à ce moment-là ça se passait bien au travail

Suzanne : oui, mais euh moi je me disais il faut toujours, pour moi, je vous dis j'avais besoin de m'alimenter en fait, de réfléchir, de...et je trouvais que c'était génial la formation d'adultes parce que on croise des adultes qui viennent d'horizons très divers, il y avait, dans la promo, des gens qui venaient de la métallurgie, des gens qui venaient de tout horizons et même au niveau géographique, il y en a qui venaient de Dunkerque, et donc je trouvais que ça faisait un souffle, de se dire même quand il y avait des interventions, on voyait que les gens avaient des réalités complètement différentes et du coup c'est super intéressant parce que ça permet en termes de représentations d'ouvrir un peu les modes de pensées, de se dire "mince, j'imaginais pas que c'était comme ça", en fin, voilà. donc je trouvais que c'était très intéressant, très intéressant la formation d'adultes.

LD : il y avait d'autres éducateurs?

Suzanne : oui, mais pas beaucoup, non, c'était vraiment très variés au niveau des champs d'activités.

LD : d'accord, donc ça ça vous plaisait

Suzanne ; ah oui, oui, oui moi je trouve ça génial

LD : ça vous fait un tour d'horizon de tous les possibles

Suzanne : oui, oui il y avait des gens qui venaient de la sidérurgie, il y en a qui venaient du, pas beaucoup de l'agriculture, mais sinon, il y en a qui avaient fait du commerce, il y en a qui avaient créé des entreprises qui s'étaient cassé la figure, qui voulaient faire autre chose, il y en avait qui étaient comptable, il y en avait qui avaient des situations mais en fait qui voulaient changer, après il y avait aussi un certain nombre de jeunes qui avaient fait des parcours style surveillant dans des lycées collèges et qui voulaient poursuivre leur trajectoire de formation, mais ils n'étaient plus dans le circuit initial

LD : oui d'accord. et en maîtrise vous étiez toujours avec cette jeune femme avec laquelle vous travaillez bien?

Suzanne : oui, oui sauf que elle, elle va faire la maîtrise en un an.

LD : d'accord, on peut lui donner un nom à cette personne?

Suzanne : je pense qu'elle s'appelait Catherine

LD : d'accord, et quand vous poursuivez en maîtrise vous retrouvez quelqu'un comme ça ou pas du tout?

Suzanne : en bien, en première année on est ensemble et en deuxième année, j'avais gardé le mémoire et peut-être une seule autre UE que j'ai fait au premier semestre et c'est tout

LD : donc après, vous travaillez seule sur votre mémoire

Suzanne : oui voilà, j'ai eu quelques rendez-vous avec mon directeur de mémoire c'est tout

LD : il portait sur quoi votre mémoire Suzanne?

Suzanne : alors, il portait sur...euh....je ne retrouve plus le titre ça c'est fort...alors en fait je l'ai fait sur la violence sur le secteur médico-social

LD : la violence du côté des bénéficiaires?

Suzanne : alors en fait la violence tout azimut, il faudrait que je retrouve le titre, pour la prochaine fois j'essaierai de retrouver le titre

LD : donc à la fois la violence sur les bénéficiaires et la violence sur les travailleurs

Suzanne : je l'ai fait à partir du livre de Crozier, sur le mode stratégique, et donc pour vérifier un peu la thèse de Crozier, je ne sais pas si vous connaissez?

LD : non

Suzanne ; en fait leur théorie c'est que dans tous les systèmes, le mode stratégique c'est se servir des règles du jeu dans un système et que euh...voilà c'est sur la stratégie que les gens développent pour arriver à leurs fins, pour réaliser un projet et sur les différentes composantes de leurs stratégies et leurs profils, il y a différents profils stratégiques et donc j'ai travaillé ça en lien avec la violence, comment les éducateurs s'y prenaient pour résister à la violence, aux situations de violence tout azimut, la violence des publics, la violence des situations, la violence dans l'équipe, la violence des familles, tout ce qui peut faire violence ou agression du travailleur social et comment les éducateurs s'y prennent pour faire face sur le mode stratégique

LD : parce que ce secteur sanitaire et social c'est propice à ce genre de situations?

Suzanne : oui, oui reconnu comme tel, je crois que c'est un des premiers avec le secteur infirmier, mais c'est le secteur médico-social, c'est pareil en fait, c'est tous ceux qui ont à faire à un public..les éducateurs par définition ont affaire à des publics en difficultés, donc au-delà d'avoir des publics en difficultés, derrière il y a aussi que ça met en évidence les gros problèmes de société, donc on affaire à la misère du monde.

LD : je vois l'heure, on arrête là pour aujourd'hui ?

Suzanne : d'accord oui, effectivement...

LD : on reprend un rdv, quand êtes vous disponible ? [prise rdv]

6e partie

LD : bonjour madame

Suzanne : bonjour

LD : ça va?

Suzanne : oui ça va bien merci

LD : alors...je voulais revenir avec vous sur le pourquoi de l'entrée en licence sciences de l'éducation

Suzanne : oui

LD : en fait je voulais savoir pourquoi c'est à ce moment-là que vous êtes entrée en L3SE, pourquoi c'est à ce moment-là que vous avez demandé un plan de formation

Suzanne : pourquoi à ce moment-là? Euh...

LD : parce que ça faisait déjà un moment que vous étiez au SAE...

Suzanne : oui voilà, je pense que c'est ça

LD : vous aviez fait le tour du poste?

Suzanne : alors je n'avais pas fait le tour du poste, parce que moi je...je me ressource assez facilement au quotidien pour trouver d'autres leviers, utiliser d'autres outils, etc, par contre l'équipe était assez peu...réceptive à ça...ou alors on avait des postures différentes, mais euh...ce n'était pas quelque chose qui fonctionnait bien dans l'équipe, par exemple, trouver une lecture, la partager pour euh...d'un sociologue ou autre...voilà, par exemple, on avait pas mal de difficultés avec les publics comme on dit "abandonnés", des jeunes qui n'ont aucun désir et avec qui c'est difficile de travailler sur la projection

LD : forcément

Suzanne : et bien voilà, moi je me disais il faut pas se dire...par exemple quelque fois ils disaient "c'est un public avec lequel on ne sait pas travailler, on ne va plus les accueillir", moi je disais "c'est du n'importe quoi" c'est pas parce que on ne sait pas travailler avec eux, qu'on a des difficultés, au contraire, c'est pas au public à s'adapter à nous, c'est à nous de nous adapter à eux! Alors, évidemment, quand je disais ça, euh..je passais pour quelqu'un qui savait tout, mais ce n'était pas mon propos, mon propos c'était de dire, "peut-être qu'on peut chercher, peut-être qu'il y a des auteurs, des scientifiques qui s'intéressent à cette question", on est pas les seuls à y être confrontés et donc, euh...;en fait j'avais l'impression que ce n'était pas trop...alors après si, il y a eu une formation qui s'est mise en place, mais qui n'a rien donné parce qu'on a pas réussi à utiliser les outils qu'on nous avait donnés pour euh..approfondir en équipe, moi je trouve que c'était insuffisant,moi je trouve qu'on aurait dû se munir de ça pour pouvoir retravailler ça avec des jeunes, faire des hypothèses, même si on réussit pas du premier coup, on avance en fait, mais c'était pas tellement le profil de l'équipe ni même le profil du chef de service, il animait, du moment que ça tournait, qu'il n'y avait pas de vague, c'était bien quoi; et moi je, je n'étais pas trop toujours à me contenter de ça, c'est un petit peu ce que je vous expliquais la dernière fois : moi j'avais envie de me ressourcer de continuer à apprendre, de...moi ce que j'adore c'est faire des liens entre la théorie et la pratique, en fait quand dans des entretiens d'embauche, on me demandait de quelle théorie je me réclamaï, moi j'avais beaucoup de mal à répondre à ces

questions là parce que, pour moi, les théories elles ne valent pas grand chose quand à nommer un auteur, oui..mais avec toutes des petites techniques, à s'approcher du quotidien et à voir comment on les applique et comment on les met en...qu'est ce qu'on trouve, comment ça nous aide, voilà...et c'est en recherchant tout ça que je me suis dit "tiens je vais demander de suivre une formation", ça c'était un des objectifs, et un autre objectif c'était de me dire "peut-être que éduc. quand je serai vieille, ça n'ira plus, qu'est-ce que je vais aller raconter à mes petits jeunes? ", et donc est ce que ce ne serait pas intéressant d'avoir une corde en plus à son arc, voilà

LD : parce que au moment où vous rentrez en licence vous avez quel âge, en 2001?

Suzanne : euh, en 2001 j'avais déjà alors...42 ans

LD : pas si âgée que ça

Suzanne : non, mais 20 ans pratiquement de travail, donc voilà, on se dit "on peut peut-être faire autre chose", voilà

LD : c'est-à-dire que l'équipe du SAE ils vivaient un peu sur leurs acquis on va dire?

Suzanne : oui, moi je dirais ça, ça ne va pas dire que ce n'étaient pas des gens motivés, l'équipe globalement elle était motivée, mais pas pour s'inscrire dans une recherche, pas pour partager des informations, pas pour parler de lectures, ils étaient motivés parce que les rendez-vous avec les jeunes étaient honorés, c'étaient des éduc. qui étaient sérieux, mais euh..pas euh., pas porteurs d'un approfondissement dans la réflexion

LD : pour vous, c'est depuis toujours cette lecture que vous avez à côté?

Suzanne : ah euh...non, je ne vois pas, enfin.. ça a été...c'est un peu ça, quand on n'est pas dans la formation, on est pris par le quotidien et puis moi j'avais tout ce qu'il fallait comme activité avec les enfants, avec tout, pour que voilà, on s'assied sur ses acquis et puis...alors qu'en fait, quand on est en formation, là, on est un peu forcé de fouiner, de faire des travaux sur les aspects qui nous intéresse, moi je me disais, tant qu'à faire des dossiers, autant faire des dossiers sur ce qui m'intéresse, voilà. Et par ailleurs, je ne peux pas dire que je ne lisais pas sans être en formation, mais c'est pas des lectures de bouquins, c'est des petits articles qu'on glane à droite à gauche, qu'on trouve sur internet, ou qui nous sont conseillés par quelqu'un mais c'est pas, c'est pas aussi ambitieux

LD : oui et pas aussi intense, vous étiez prise par le travail, la maison, les enfants, vos mandats

Suzanne : oui, oui, voilà

LD : d'accord. Quand vous disiez que vous étiez à 75 % à ce moment, ça représente quoi pour un éducateur?

Suzanne : alors, normalement, ça représente euh..un peu plus que 4 jours, mais euh en fait c'était pas du tout comme ça que ça se passait parce que comme j'avais des mandats, euh..;j'étais, je travaillais cinq jours en fait et avec la maîtrise en plus, euh...j'avais un emploi du temps blindé et puis, euh, assez facilement je faisais des heures supplémentaires avec les mandats parce que il y avait aussi ce que je, ce que j'ai toujours revendiqué, c'est-à-dire qu'en ayant 75%, j'avais 4 suivis alors qu'un temps complet c'est 6 suivis et les mandats ne m'enlevait pas un jeune en moins, donc en fait j'avais un 75% de temps SAE plus les mandats donc c'était ouf!

LD : c'était bien chargé

Suzanne : j'ai toujours dit, alors moi j'avais régulièrement des heures supplémentaires, et donc après je récupérais pendant les vacances en fait.

LD : alors, votre engagement syndical, il coïncide avec votre entrée à la S. ?

Suzanne : non, mon engagement syndical, il coïncide...je suis entrée à la S. en 1991 et en 1994 il y a eu des élections professionnelles et il y avait une collègue du centre de formation, à ce moment-là j'étais au centre de formation et qui me dit "oh, Suzanne, écoute, tu t'inscrirais pas? en délégué?" et je, lui dis "ah tu sais avec les filles, j'ai pas le temps", et puis bon, moi je me souvenais que papa avait toujours été délégué, etc, ça a toujours été des valeurs qui comptaient pour moi et j'ai dit "oui, mais suppléante", et peut-être cinq mois après, la restructuration du centre de formation et on a été propulsé en tête de négociations en termes de salaires, en termes d'emplois, c'était des questions qui étaient essentielles, et donc ça date de ce moment-là en fait; et quand à la fin du centre de formation j'ai été reclassée au SAE, il y a eu une interruption entre donc entre 1996 et j'ai repris le mandat en 2000 de mémoire

LD : et au syndicat, vous avez eu des formations?

Suzanne : oui, oui on avait des formations DP, CE, euh commission formation, oui

LD : oui, donc ce sont des formations prises sur le temps de travail

Suzanne : oui, oui, il fallait faire une demande de formation ouvrière en fait.

LD : d'accord, c'est quelques jours à droite à gauche?

Suzanne : oui, et puis, assez vite, j'ai euh...[bruit électroménager culinaire].je suis désolée, je cuisine en même temps...

LD : allez-y pas de souci, c'est l'heure

Suzanne : Si vous entendez des bruits parasites, c'est mes oignons qui roussissent...

LD : ne vous inquiétez pas je vous entends bien

Suzanne : donc en fait, j'ai été amené aussi, je ne sais pas si je vous avez dit, entre autres de mes mandats, quand j'étais au CE, j'étais déléguée formation

LD : ah non, je ne savais pas

Suzanne : oui, et donc la commission formation, maintenant ça n'existe plus, je sais que ça a été revu par des lois, maintenant les commissions formations n'existent plus de la même façon qu'elles existaient à l'époque, mais en fait, l'objectif de la commission de formation c'était de préparer les délibérations du CCE en matière de formation et d'exercer un regard sur la façon dont ça se passait, enfin, faire des propositions etc. et donc moi j'étais coordinatrice de la commission formation et on était très très sérieux, c'était d'après la DRH, une des commissions qui fonctionnait le mieux à l'époque, parce que on se réunissait tous les mois, on faisait le tour de

tous les établissements pour voir un petit peu les publics qui accédait, les publics qui n'accédait pas à la formation, de voir là où il y avait éventuellement de la discrimination, et puis il y a toujours des petits couacs dans les euh.. dans l'organisation, le fonctionnement et donc on avait à coeur de, voilà, de faire en sorte que les choses s'articulent en lien la direction et les salariés, et puis de veiller à l'équité, etc.

LD : ça, c'était à quelle époque Suzanne?

Suzanne : oh, j'ai été longtemps à la commission formation, jusqu'à ce que j'arrête, j'ai arrêté en 2011, le CE j'ai arrêté en 2011, et...euh...j'avais commencé euh...en 2000 je crois, ah oui j'ai fais ça longtemps

LD : donc, c'est une commission qui veille à ce que les départs en formation...

Suzanne : on est consulté au niveau du CCE et nous on se réunissait tous les mois à peu près, une matinée parce que la S. c'était quand même 1500 salariés, et on examinait au moment de du mois de septembre octobre, il y avait les propositions de la direction en matière de formation, et nous on regardait en fonction des demandes faites par les salariés, quelles étaient celles retenues ou pas et puis l'antériorité du droit à la formation des salariés et les coûts que ça représentait pour les salariés, parce que des fois ils disaient, au début, ils disaient "nous, on ne prend pas en charge les frais de transports ni les frais de repas, pour permettre à plus de monde de parir", voilà, alors ça c'était peut-être intéressant pour quand la formation était à proximité, mais d'un autre côté pour ceux qui étaient éloignés c'était pas possible, notamment les bas de qualification, donc c'était à tout ça qu'on était attentifs en fait

LD : un cadre peut s'en sortir mais pas un petit salaire

Suzanne : voilà oui. Ou alors après, quand les veilleurs de nuit allaient en formation, et bien on veillait à ce qu'ils ne soient pas en poste ni la veille ni le lendemain, des petites choses comme ça, des choses sur les mises en œuvre en fait

LD : et vous vérifiez que ce ne sont pas toujours les mêmes qui vont en formation

Suzanne : voilà, par exemple, les professionnels, les seniors, on avait un peu insisté sur le fait qu'ils étaient les parents pauvres de la formation professionnelle et, on est senior à partir de 45 ans, donc voilà, c'est pour ça qu'après, on avait signé un accord avec la S. sur la GPEC en insistant sur un pourcentage minimal à la formation des seniors, et donc après nous, au moment des délibérations, la commission formation se réunissait aussi pour préparer l'avis proposé à la commission formation à l'ensemble des élus, on préparait des tableaux pour mettre en évidence ce qu'on disait, et souvent on nous disait "on est d'accord pour ça, mais pas d'accord pour ça, voilà pourquoi", et on mettait tout ça en évidence, donc c'était un gros travail, il fallait refaire beaucoup de documents

LD : il faut bien connaître chaque dossier et chaque situation personnelle

Suzanne : oui puis, voilà

LD : donc vous aviez ça en plus des mandats ?

Suzanne : oui, c'était presque...euh...au départ DP je n'étais pas..il n'y a pas de secrétariat en DP, j'étais titulaire mais il n'y avait pas de responsabilité particulière, et j'étais aussi au CHSCT mais

je n'étais pas secrétaire non plus, par contre, en tant que déléguée du personnel il m'est arrivé de devoir défendre des dossiers de salariés, c'était impressionnant les situations qu'ils avaient vécues et ça me prenait un temps phénoménal

LD : en cas de licenciement?

Suzanne : non, en cas de litige, c'était des assistantes familiales, donc l'assistante familiale n'avait pas été licenciée mais on ne lui donnait pas d'enfant, et il y avait une clause qui disait que quand elles n'avaient pas d'enfants elles n'étaient plus payées, or c'était complètement injuste ce qu'elle avait vécu cette personne et donc, ça avait été un énorme dossier, je me souviens j'avais travaillé avec la secrétaire de l'IFD à ce moment-là qui était aussi CHSCT, c'était innommable cette situation et ça nous avait fait bondir tellement c'était injuste, total, au bout de plusieurs mois, plusieurs mois, on a eu gain de cause et elle a touché 15 000 euros

LD : d'accord. Vous aviez un vrai engagement qui suivait les valeurs de votre père

Suzanne : oh oui, oui oh oui. un vrai engagement, mes enfants me disaient toujours "mais arrête, tu ne vois pas comment ça te donne du travail, du souci!"

LD : ils vous reprochaient de vous occuper plus des autres que d'eux?

Suzanne : non, de moi

LD : d'accord. Est ce que la demande d'entrée en L3SE c'est très peu de temps après la restructuration au SAE?

Suzanne : non, le SAE n'a pas été restructuré quand j'y étais, il a été restructuré après mon départ mais pas quand j'y étais.

LD : d'accord.

Suzanne : c'est-à-dire que, vous savez, les politiques publiques s'étaient toujours avec les restructurations qui s'enchaînent, la plus grosse c'était d'enlever la dimension d'établissement et de faire des pôles, donc au départ on avait...il y avait une dizaine entre 10 et 15 établissements avec des tailles différents et après il ont restructuré toute l'association en pôles de compétences donc, rattaché à l'IFD, Pôle médico-social, pôle protection de l'enfance, mais le SAE à ce moment-là était assez sauvegardé, c'est après, c'était après la fin de mes mandats qu'on était passé en pôle protection de l'enfance alors que j'étais encore là au CE

LD : donc ce ne sont pas des difficultés dans la structure où vous travaillez qui vous font envisager un autre travail?

Suzanne : non, non, je vous dis c'est parce que 1, j'ai envie de me ressourcer, et 2, je me dis que j'aimerais bien retrouver de l'appétence, enfin j'en ai toujours eu, mais de..essayer de voir si je n'avais pas un niveau supérieur à obtenir pour pouvoir éventuellement faire autre chose après et d'autre part avoir, me ressourcer, continuer à lire, à découvrir d'autres aspects, voilà.

LD : peut-être votre position de militante aussi ça vous a montré les très mauvais côtés du métiers? en défendant certains salariés

Suzanne : euh..non, non, je trouve non, vous savez moi je me dis que dans tous les métiers il y a des bons et des mauvais côtés, euh... et puis moi, j'ai toujours été à me dire que la reconnaissance

moi je voyais bien dans les professionnels que je devais accompagner parce qu'ils étaient en souffrance, en tant que déléguée du personnel, il y en avait énormément qui souffraient d'un mal de reconnaissance en fait, mais en ce qui me concerne, d'abord je n'avais pas l'impression de ne pas être reconnue et surtout, moi ce qui m'alimentait c'est la reconnaissance du public, et ça, je l'ai toujours eue, donc euh;...moi, du moment que les publics me disaient ça par des petites choses au jour le jour, après un entretien...qui disent "j'ai réfléchi à ce que tu m'as dit, ça m'a fait avancer", on se dit c'est bien c'est une pierre..J'ai encore des gens qui me contacte, des jeunes d'il y a 20 ans

LD : des jeunes devenus adultes

Suzanne : oui oui

LD : vous avez participé à ce qu'ils aillent mieux

Suzanne : oui voilà voilà.

LD : alors je voulais savoir aussi comment c'est ressenti dans votre équipe de travail votre plan de formation?

Suzanne : alors...Tout le monde avait..Au SAE en fait c'était un service où il fallait quand même, euh...comme on dit avoir de la bouteille, parce que c'était un service où on travaillait quand même assez seul avec le jeune et du coup on avait pas le regard des autres tellement, pour la hiérarchie par exemple, pour reprendre une dérive par exemple, et donc il fallait que les professionnels soient suffisamment clairs dans leur tête pour aborder les difficultés quand ils en rencontraient d'eux-mêmes, donc il fallait déjà des professionnels qui soient euh...aguerris, voilà, je vous dis ça pourquoi...donc du coup tous les professionnels avaient envie de, enfin étaient assez partants pour faire des formations, simplement par exemple, il y en a une elle a fait une formation pour devenir chef de service, voilà et puis l'autre je ne m'entendais pas bien avec parce qu'elle avait un caractère de cochon impressionnant, elle était rustre, elle était comment dire... c'est plus directe c'est incisive dans ses propos, et surtout vis-à-vis de moi, je ne sais pas bien pourquoi, elle ne partait pas souvent en formation, mais quand elle partait en formation c'était voilà pour des petites formations sur euh...femmes battues, ou des choses comme ça, quelques jours. Mais quand je vous disais qu'ils n'aimaient pas approfondir, c'est pas qu'ils n'étaient pas curieux c'était pas qu'ils n'étaient pas curieux pour la formation, mais c'est qu'au retour de formation, et bien en fait, ce qu'on avait appris on ne le partageait pas en équipe, on en faisait rien en fait, et moi je dis que ça ne sert qu'à moitié, ça nous ressource nous mais bon...Bon après, je crois que je suis un petit peu idéaliste, je crois qu'il y a beaucoup d'endroit où ça se passe comme ça.

LD : et donc votre souhait de devenir formatrice, après la maîtrise vous avez cherché un emploi dans ce secteur?

Suzanne : oui mais euh.....je n'ai pas...en fait c'était euh...assez compliqué...attendez un instant [Suzanne parle avec son mari un court instant]...en fait ce qui était assez assez,assez compliqué c'est que moi j'avais un CDI, voilà euh..des gamins et en fait pour retrouver un poste dans le monde de la formation c'était énormément des vacances et c'était aussi euh...repartir sur des CDD de courte durée etc, et moi je n pouvais pas lâcher mon poste pour ça, alors donc, j'avais

même l'accord de la DRH pour que si jamais je répondais une offre de CDD de 6 mois par exemple, mon contrat en CDI soit maintenu en attendant, parce que elle savait que c'était quelque chose qui me tenait à coeur, mais non, je n'ai jamais vraiment su trouver; il y avait des propositions, mais c'était des vacances alors à ce moment-là ce n'était pas possible avec mes mandats, la formation, tout ça, je 'ai jamais pu vraiment rebondir là-dessus. Mais par contre au bout d'un moment, en 2011 j'ai saisi une offre interne pour faire le DRE parce que ça m'intéressait

LD : oui, vous pouviez vous positionner sur le DRE

Suzanne : voilà.

LD : d'accord donc ça vous a été utile vraiment, en dehors de votre ressourcement, le parcours en SE

Suzanne : oui ça m'a été utile parce qu'il y a tout plein de choses qu'on apprend et puis qui nous amènent à voir les choses autrement. Par exemple, je peux prendre deux ou trois exemple.; je me souviens que je crois que c'était un cours de maîtrise, on avait fait avec Paul Demunter un cours sur l'analyse des besoins de formation ou des besoins quand on accueille des publics et en fait Paul Demunter, il avait expliqué qu'il y avait les besoins objectifs et les besoins subjectifs, et au départ, moi je me mélangeais un peu avec ça parce que, les besoins objectifs c'est, pour moi, les personnes connaissaient leurs besoins et en fait non, et lui donc, il m'avait fait toucher du doigt, enfin, moi et tous les autres, moi ça avait particulièrement bien fonctionné, comme quoi on peut très bien dire, tiens ses besoins de ça en formation et qu'en fait le besoin prioritaire soit complètement autre chose, donc ça c'est un cours qui m'avait bien amené à prendre du recul, notamment par rapport au public que j'accueille, notamment quand quelqu'un me dit "j'ai besoin de ça", c'est pas forcément ça, c'est le besoin subjectif, pas le besoin objectif, et donc ça, ça m'avait bien, bien intéressée. Après il y avait l'épistémologie, le fait, le parcours d'apprendre non pas à travers une personne mais à travers une multitude de générations et l'histoire de l'apprentissage, de la connaissance, ça ça m'avait beaucoup intéressait, euh...alors je ne sais pas à quoi ça m'a servi au quotidien dans le travail, je ne sais pas, c'est euh...c'est...je en sais pas si la connaissance de ça peut vraiment être réutilisée mais c'est l'ouverture d'esprit que ça provoque et aussi le fait que...comment...je ne m'étais jamais posé la question de savoir "tiens comment ça se fait que les gens enfin, les savants, ils ont trouvé ça avant ça et pourquoi et...euh...."

LD : oui vous m'aviez dit que l'histoire de l'apparition des savoirs, ça vous avez intéressait

Suzanne : oui voilà, l'apparition des connaissances et c'est toujours pareil on peut toujours faire des liens, et moi j'adorais faire ça, mais maintenant....je ne peux pas vraiment vous donner un exemple concret mas par exemple, quand je vous dis ça, par exemple quand on reçoit une jeune, je me dis "peut-être que elle n'en est pas là, peut-être qu'il y a une autre étape avant", et ça ça participe aussi du fait qu'on se dit "tiens, le savoir n'est pas arrivé comme ça ", donc on peut faire des liens tout le temps, mais c'est des petites choses, c'est des toutes petites choses, ça ne participe pas à l'élaboration d'une grande théorie mais c'est vraiment de, pas de l'application...

LD : vous pouvez en trouver des applications dans votre travail au quotidien

Suzanne : oui voilà, voilà.

LD : et puis...les résultats que vous aviez eu en licence puisque vous avez été en maîtrise, a vous a réconforté sur votre niveau, non?

Suzanne : oh oui, et alors ce qui m'a fait sourire c'est que moi je n'étais pas, comment dire..je n'étais pas vraiment une très bonne très bonne élève quand j'étais jeune, j'adorais euh...sortir, et donc je faisais tout mon travail à l'école et quand j'avais 12 c'était bien, alors que maman, elle disait toujours "ah mais tu peux faire mieux!", c'est vrai je peux faire plus, mais je n'avais pas envie en fait. Et...là, quand j'étais en maîtrise en fait, j'étais une des meilleures de la promo parce que...c'est sans prétention que je dis ça, c'est tout simplement que je l'ai constaté, mais euh...c'est parce que d'une part ça m'intéressait et puis d'autre part parce que, voilà euh...j'étais plus à même en fait, tout ce que je faisais c'était pour moi en fait, donc voilà, je...je crois que j'ai eu 16 à ma licence...je vous avais déjà dis ça?

LD : oui oui je crois bien, j'avais noté une mention

Suzanne : à la maîtrise j'ai eu mention très bien, j'ai eu 17. Je m'en étais bien sortie, et donc je me disais "ah Maman serait contente! ", je lui ai dis ces résultats là, je lui ai dit "tu as vu? ta petite jeune fille qui ne travaillait pas assez? ".

LD : Vos parents étaient encore vivants quand vous étiez en licence ?

Suzanne : Mon père était encore vivant, maman aussi oui.

LD : ils devaient être très contents de vous donc?

Suzanne : oh oui oui, effectivement ils étaient contents, mes enfants aussi, tout le monde. Mais eux [les enfants] ils disaient "ça ne m'étonne pas, vu comment tu travailles!"

LD : justement, je voulais savoir, vous avez eu des gros coups de fatigue à cause du cumul de tout ce qu'il y avait à faire pendant la licence?

Suzanne : oui, mais pas...j'ai l'impression effectivement que les coups de fatigue, maintenant je suis en arrêt, en arrêt depuis juillet l'année dernière à cause de ça précisément, parce j'ai des coups de fatigue très réguliers qui m'amènent à...j'ai pas dit que j'étais en arrêt, c'est important quand même..j'ai énormément de coups de fatigue parce que je dors très très mal et j'ai des troubles sévères du sommeil, comme ils disent et du coup je m'endors au volant, donc du coup j'ai dû arrêter

LD : donc vous finissez votre carrière en arrêt?

Suzanne :oui, oui.

LD : mais à l'époque vous n'aviez pas ces difficultés de sommeil?

Suzanne : Moins, moins quand même, mes difficultés de sommeil sont quand même apparues vers 35 ans, j'ai commencé à moins bien dormir vers 35 ans, avant j'avais un sommeil de petite fille : je dormais 8 heures par nuit, alors que à partir de 35 ans ça a commencé mais pas à ce point là, comme maintenant en fait.

LD : ça veut dire que ça s'aggrave?

Suzanne : ah oui oui et puis là...c'est majeur, ça m'arrive très souvent de dormir 2 heures par nuit..

LD : d'accord. Donc déjà pendant la licence il y avait déjà un peu ces difficultés d'ordre de santé

Suzanne : oui, oui...du coup je mettais à profit, comme je ne dormais pas je me levais et je travaillais

LD : vous travailliez vraiment beaucoup

Suzanne : ah oui, je travaillais régulièrement la nuit..même les CE, tout ça, les comptes-rendus de CCE et tout, je le faisais la nuit

LD : d'accord, et à ce moment ça se passe comment pour vous : vous vous levez la nuit vous faites quelque chose pour la fac ou pour vos mandats, mais après dans la journée, vous faites comment?

Suzanne : et bien, je tiens le choc parce qu'il faut.

LD : votre corps s'habitue

Suzanne : malheureusement

LD : du coup vous avez une plus grosse capacité de travail que les autres

Suzanne : euh...à l'époque certainement, moi la maîtrise oui je dirais ça, j'ai pulvérisé tous les records d'heures de travail..Quand c'était pour la formation, je ne comptais pas, mais quand c'était pour euh...mon travail ou pour les mandats je les comptais les heures même la nuit...

LD : oui, oui

Suzanne: parce que, moi j'avais besoin de les récupérer, et puis au moins ça me donnait toutes les vacances, donc j'avais vraiment des sésames régulièrement pour, un, m'occuper plus des enfants, et puis me reposer, voilà.

LD : oui ça va vite, oui donc dans ces moments-là donc quand vous êtes très fatigable, votre mari prend une part plus importante dans les tâches domestiques ?

Suzanne : oui, mais comme je vous ai dit, en fait il l'a toujours fait, alors là, peut-être un petit peu plus, mais il a quand même toujours été présent, et pour les enfants...;enfin là à ce moment-là les enfants étaient grands quand j'ai repris des études, oui par exemple il préparait souvent le souper voilà

Suzanne : lui-même il a des engagements syndicaux?

Suzanne : il en avait euh..mais après au bout d'un moment il a créé, il a été embauché par une petite boîte qui a déposé le bilan et il a repris les projets et il s'est mis à son compte

LD : c'était quand ça?

Suzanne : ça c'était...c'est facile, c'était euh...peu de temps...;à la naissance de J;, donc oui...En 86 il a intégré l'entreprise et elle a déposé le bilan...oh je ne sais pas...ça peut-être... ils ont été en difficulté...

LD : vous étiez en DUFA à ce moment-là?

Suzanne : je ne peux pas resituer...depuis il a repris une petite entreprise avec les projets et...au bout de 7 ans il y a un gros client qui lui a laissé une grosse ardoise donc il a déposé le bilan, il a recréé derrière mais sans salarié, parce que au début la e entreprise il avait des salariés et c'était devenu un calvaire, il ne dormait plus du tout parce qu'il ne savait pas payé les salaires, il ne dormait plus du tout, donc moi j'ai dis après "si tu recrées derrière, une seule condition : pas de salarié", lui il était d'accord, même les enfants ne voulaient pas qu'il reprenne une entreprise parce que ça le minait, c'était au moment où il fallait payer les études, franchement c'était de la haute voltige

LD : donc après, il a toujours été à son compte mais tout seul

Suzanne : oui, mais avant c'était S.ec, maintenant c'est So.ec et maintenant il est tout juste à la retraite, là ce mois ci.

LD : d'accord. Bon, je crois qu'on a fait le tour...ah, peut-être...est ce qu'il y a eu des gros moments de fatigue, des moments où vous pensiez que vous n'alliez pas y arriver?

Suzanne : ah oui, au moment où franchement j'ai été en galère c'était au moment du mémoire pour la question de départ, euh...la question de recherche, il fallait débroussailler pour trouver une question de recherche et moi je me disais "c'est pas possible, je ne m'en sortirais jamais!", ce que je formulais ce n'était jamais une question de recherche, et je me disais "je vais galérer combien de temps, c'est pas possible!", et euh..et après, tout d'un coup il y a eu un déclic, et je pense que ça se passe comme ça pour tout le monde, moi il y a eu un déclic et après ça y est j'avais trouvé mon truc, le lien avec la théorie, mes objectifs, et tout, tout c'est lié; avant ce déclic c'était presque une souffrance parce que je me disais "je ne vais jamais y arriver", j'ai recommencé, recommencé, recommencé, combien de fois ce dossier de méthodo, par rapport aux questionnements de recherche, j'ai recommencé au moins trois fois, et ça, ça me faisait douter d'y arriver parce que je passais beaucoup de temps et puis ça n'allait pas, c'était pas une question de recherche, et on ne peut pas avancer tant que ça c'est pas fait, ça, c'était douloureux

LD : oui, vous avez retrouvé qui a dirigé votre mémoire?

Suzanne : alors non, je me suis rendue compte que je n'avais pas regardé, mais je peux y aller maintenant...[Suzanne cherche son mémoire] Il n'y avait pas un chercheur qui s'appelait Gilles?

LD : Gilles L.

Suzanne : ah et bien voilà, c'est lui! Donc je n'ai pas besoin d'aller voir..c'était lui!

LD : d'accord, d'accord, et votre santé?

Suzanne : ah et bien là là il y a quelques temps j'ai eu très très peur, j'ai eu deux accidents en très peu de temps, oui, un jour je suis rentrée, le soir, j'étais très très fatiguée, j'étais obligée de pencher ma tête en arrière pour conduire tellement mes yeux se fermaient et, et arrivée chez moi, vous voyez, il y a un parking privatif devant chez nous, et là je suis entrée en voiture et puis, rien, je me suis effondrée, je me suis endormie dans la voiture comme ça, c'est mon mari qui m'a trouvée là, endormie sur mon siège de voiture, devant chez nous, je n'en pouvais plus, là, je me suis dit "stop, c'est pas sérieux de conduire, de travailler comme ça pour les autres dans cet état

là", j'ai envoyé tout de suite une demande de rupture conventionnelle de contrat à la DRH tellement j'avais eu peur, mais elle a refusé elle a dit "on a du mal à recruter, on ne va pas te licencier ! ", bon alors j'ai essayer un mi-temps thérapeutique, mais je ne dormais plus, je ne dormais plus du tout, avec le stress, tout le temps tout le temps le stress, la peur de ne pas bien faire, le stress de l'accident, du coup je suis passée en maladie

LD : oui je comprends, il vous fallait conduite tout le temps d'un lieu à un autre

Suzanne ; oui j'ai fini [ma carrière] en AEMO, je ne pouvais plus...mais la DRH disait "déjà là moi je ne tiens plus beaucoup, alors je ne sais pas comment je vais tenir jusque 62 ans! ", et oui, ce n'est pas qu'on veut pas, c'est tout simplement..

LD : c'est dans la nature du travail de vous user

Suzanne : oui, c'est ça, il faut quand même avoir beaucoup de ressources personnelles pour tenir

LD : il y a pas mal d'éducateur en sciences de l'éducation pour changer

Suzanne : en fin voilà mon histoire et mon parcours

LD : et bien merci beaucoup Suzanne pour tout ce temps que vous m'avez accordé

Suzanne : et bien merci c'était un plaisir aussi pour moi, je crois que vous l'avez entendu

LD : oui c'est vrai. Ce que je vais vous demander maintenant c'est un mail, je vais vous envoyer par mail toute la retranscription de nos entretiens, et aussi pour la réglementation européenne de la protection des données personnelles un consentement éclairé, c'est un document qui cadre pourquoi je fais ces entretiens.

Suzanne : oui

LD : donc je vais vous envoyer l'intégralité de nos entretiens retranscrits, et ensuite vous décidez si vous signez le consentement éclairé

Suzanne : d'accord : mon prénom apparaît?

LD : alors non, je l'ai changé, j'ai changé les noms des enfants, de votre mari, des entreprises..les lieux, tout est changé

Suzanne : comment vous m'avez appelée?

LD : C;

Suzanne : ah?

LD : je peux changer si vous voulez

Suzanne : ah oui, alors mettez Suzanne c'est mon deuxième prénom

LD : alors pour le consentement, soit vous signez et vous ne changez rien, mais vous avez le droit de me demander de retirer des passages, ou de les modifier

Suzanne: et il y a combien de pages?

LD : plus de 50 sûr!

Suzanne ah oui

LD : oui, c'est pas toujours facile à lire pour vous car vous connaissez votre histoire, mais vous pouvez lire un morceau par ci par là pour vérifier ce que j'ai retranscrit, et vous pouvez dans le document que je vous envoie mettre en rouge par exemple ce que je dois enlever, et vous pouvez encore refuser que j'utilise l'entretien

Suzanne: ah non, je ne vois pas dans ce que j'ai dit, et puis, tout le temps que vous avez passé...

LD : c'est le droit que vous avez

Suzanne : je ne pense pas que je vais faire ça...et combien d'entretiens au total?

LD : 20..

Suzanne: ah oui, ça fait beaucoup de travail...alors, ce que j'avais déjà pensé la dernière fois, c'est que je voudrais bien, quand passerait votre soutenance, d'être invitée si c'est possible

LD : Oui, avec plaisir Suzanne..Alors je prends votre mail?

[prise de mail]

Suzanne : bon courage et bonne continuation parce que j'imagine à quel point c'est un travail énorme!

LD : merci beaucoup pour votre temps!Au revoir

INDEX DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Graphique n°1 : répartition des sexes dans la population des inscrits en L3SE de 2000 à 2012 au CUEEP, n=927, à partir des archives du CUEEP.....	28
Graphique n°2 : statut à l'entrée en L3SE de 2000 à 2012 pour les sujettes et sujets donnant lieu à une séquence, en effectif brut, n=801.....	30
Graphique n°3 : Représentation graphique de la répartition des fonctions occupées par les femmes du corpus au moment de l'inscription en L3SE, n=194.....	31
Graphique n°4 : représentation graphique fournie par Hector d'une typologie de la totalité de séquences, n=801.....	36
Graphique n°5 : représentation graphique fournie par Hector des séquences féminines, n=619. .	38
Tableau n° 1 : Résultats de validation selon les classes de trajectoires féminines, par niveau de mention.....	40
Tableau n°2 : niveau de formation avant l'entrée en L3SE selon les séquences féminines.....	42
Graphique n°6 : répartition du niveau de formation acquis des Alpha avant la L3SE.....	42
Tableau n°3 : spécialité de formation initiale selon le sexe dans le corpus entier, n = 782.....	99
Graphique n°7 : Niveaux de formation comparés des séquences féminines Alpha, à gauche, et de Seq-cl1 masculines à droite.....	100
Graphique n°8 : type de diplôme des femmes du corpus, en effectif brut, n=546.....	100
Graphique n°9 : Type de diplômes des hommes du corpus, n=172.....	101
Tableau n°4 : Les motivations déclarées à l'inscription selon le sexe, n=844.....	102
Tableau n°5 : fonction actuelle selon les séquences féminines, n=194.....	103
Tableau n°6 : fonction actuelle selon les séquences masculines, n=67.....	104
Tableau n°7 : Les variables fournies par l'Université de Lille.....	115
Tableau n° 8 : nombre d'entretiens effectués par sujette.....	128

Tableau n°9 : le statut à l'entrée en L3SE, n=927.....	154
Tableau n°10 : niveau des étudiant·e·s avant l'inscription en L3SE au CUEEP de 2000 à 2012, n=877.	155
Graphique n°10, fonctionnement du CUEEP d'après André Tarby.....	162
Tableau n°11 : analyse de la variance de l'âge selon le sexe, n=927.....	168
Graphique n°11 : statut administratif selon le sexe, n=927.....	168
Tableau n°12 : situation par rapport à l'emploi selon le sexe, n=222.....	169
Tableau n°13 : situation couple/célibataire selon le sexe., n=872.....	171
Tableau n° 14: validation selon le sexe, n=927.....	172
Graphique n°12 : représentation du T de Student pour la variance de l'âge selon les classes typologiques féminines.....	173
Tableau n°15 : situation conjugale selon la classe de séquence féminine, n=594.....	198
Tableau n°16 : analyse de la variance de l'âge selon les classes typologiques féminine.....	199
Graphique n° 13 : représentation graphique de la variance de l'âge selon les classes typologiques féminines.....	200
Graphique n°14 : représentation graphique de la variance de l'âge selon les classes typologiques féminines.....	201
Tableau n°17 : année moyenne de naissance selon les classes typologiques féminines, n=619.	202
Graphique n°15 : Représentation graphique de la variance de l'année de naissance selon les classes typologiques féminines.....	203
Graphique n°16 : statut de l'ensemble des classes typologiques féminines, n=619.....	204
Graphique n°17 : statut à l'entrée en L3SE des Alpha, n=207.....	204
Tableau n°18 : analyse de la variance de l'expérience professionnelle en années selon les classes typologiques féminines.....	206
Graphique n°18 : représentation graphique de la variance de l'expérience professionnelle selon les classes typologiques féminines.....	207
Graphique n°19 : représentation graphique du T de Student pour la variance de l'expérience professionnelle selon les classes typologiques féminines, n=188.....	208
Graphique n°20 : situation des Alpha au regard de l'emploi, n=196.....	209

Graphique n°21 : répartition des femmes Alpha selon leur catégorie d'emploi, n=83.....	211
Graphique n°22 : situation salariale des mères des Alpha, n=84.....	213
Graphique n°23 : situation salariale des pères des Alpha, n=195.	213
Graphique n°24 : Répartition des statuts des Alpha à l'entrée en L3SE en pourcentage de l'effectif des Alpha, n= 207.....	214
Tableau n°19 : type de diplôme selon les classes typologiques féminines, n= 546.....	215
Tableau n°20 : récapitulatif des femmes Omega.....	239
Tableau n°21 : CPS du dernier emploi des Omega et de celui leur conjoint.....	241
Tableau n°22 : les séquences individuelles des Omega.....	245
Tableau n° 23 : contexte du mot « apprendre » dans le discours d'Anne-Marie.....	257
Tableau n°24 : occurrence du lemme « appren » dans le discours d'Anne-Marie.....	258
Tableau n°25 : occurrence du lemme « mère» dans le discours d'Anne-Marie.....	259
Tableau n°26 : concordances du mot « père » dans le discours de Marianna.....	275
Tableau n°27 : récapitulatif des diplômes obtenus avant la L3SE par les Omega.....	283
Graphique n°25 : Répartition des statuts des Alpha à l'entrée en L3SE en pourcentage de l'effectif des Alpha, n= 207.....	316

INDEX DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACF	Action Collective de formation
AFR	Allocation Formation Reclassement
ANI	Accord National Interprofessionnel
ANPE	Agence Nationale Pour l'Emploi
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPES	Certificat d'Aptitude professionnelle de l'Enseignement Secondaire
CMU	Couverture Maladie Universelle
CNAM	Centre National des Arts et Métiers
CSEP	Conseil Supérieur de l'Égalité Professionnelle
CPU	Conférence des Présidents d'Universités
CUCES	Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale
CUEEP	Centre Université Économie Éducation Permanente
DESS	Diplôme d'Enseignement Scientifique Supérieur
DEUG	Diplôme D'enseignement Universitaire Général
DEUST	Diplôme d'Enseignement Universitaire Scientifique et Technologique
DUFA	Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes
DUT	Diplôme Universitaire Technique
EPCI	École Primaire de Commerce et de l'Industrie
EPS	École Primaire Supérieure
ESC	École Supérieure de Commerce
ETP	Équivalent Temps Plein
FFI	Forces Françaises de l'Intérieur
FPA	Formation Professionnelle Accélérée
FTLV	Formation Tout au Long de la Vie
IGAS	Inspection Générale de l'Action Sociale
INSEE	Institut National des Statistiques Économiques et de l'Emploi
IPST	Institut de Promotion Supérieure du Travail
JOC	Jeunesses Ouvrières Chrétiennes
OFE	Observatoire de la Formation et de l'Emploi
OPCA	Organisme Paritaire Collecteur Agréé
PAP	Plan d'Accompagnement Personnalisé
PARE	Plan d'Accueil et de Retour à l'Emploi
PPAE	Projet personnalisé d'Accès à l'Emploi
RGPP	Réglementation Générale de la Protection des données Personnelles
RMI	Revenu Minimum d'Insertion
RSA	Revenu de Solidarité Active
SEFA	Sciences de l'Éducation et Formation d'Adultes
SMP	Suivi Mensuel Personnalisé
SUDES	Service Universitaire de Développement Économique et Social
UNEDIC	Union Nationale Interprofessionnelle pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce
VAE	Validation des Acquis par l'Expérience
VAP	Validation des Acquis Professionnels