

**Doctorat en Innovation et Evaluation des Systèmes d'Instruction
XXIème Cycle**

**Les distorsions dues aux stéréotypes de
genre dans l'orientation des adultes**

Résumé

Tuteur: Madame Aureliana Alberici – Université “Roma Tre”
Cotuteur: Madame Dominique Groux – Université « Paris X »

Alessandro Rizzo
a.a. 2007-2008

Table générale de la thèse

INTRODUCTION.....	p. 12
--------------------------	--------------

**PREMIERE PARTIE – LE CADRE THEORIQUE: LE GENRE, L’EDUCATION,
LE TRAVAIL**

Chapitre 1 – LE GENRE

1.1 Femmes et hommes dans l’histoire: entre différence et égalité.....	p. 23
1.1.1 Introduction.....	p. 23
1.1.2 La citoyenneté des femmes.....	p. 27
1.2.3 L’époque victorienne : contraste et recomposition.....	p. 33
1.2.4 Le XX ^{ème} siècle : des mères aux femmes.....	p. 39
1.2 Le concept de genre.....	p. 43
1.2.1 Les femmes sujets de l’histoire.....	p. 43
1.2.2 Le genre : de la grammaire aux sciences sociales.....	p. 47
1.2.3 Théories et perspectives : différence, égalité, multiplicité.....	p. 54

La perspective essentialiste

La perspective déconstructionniste

La perspective de la « différence sexuelle »

Les recherches sur la « ressemblance entre les sexes »

Les corps : action et construction. Des éléments du postféminisme

**Chapitre 2 – LE GENRE DANS L’EDUCATION ET DANS LE TRAVAIL :
ENTRE RELATIONS ET STEREOTYPES, ENTRE APPRENTISSAGE ET
CHANGEMENT**

2.1 Genre et éducation.....	p. 69
2.1.1 Introduction.....	p. 69
2.1.2 Les identités de genre dans l’expérience familiale.....	p. 70
2.1.3 La formation des identités de genre.....	p. 73

2.2 Le genre dans les choix formatifs	p. 80
2.2.1 L’instruction et le genre.....	p. 80
2.2.2 Les choix formatifs et les stéréotypes de genre.....	p. 84
2.3 Genre et travail	p.92
2.3.1 Le travail et les organisations de genre.....	p. 92
2.3.2 Le genre et la qualité du travail.....	p. 100
2.3.3 Femmes et hommes entre pouvoir, travail et relations.....	p. 102
2.4 Le genre et la stratification sociale et professionnelle	p. 112
2.4.1 Introduction.....	p. 112
2.4.2 Temps de vie et temps de travail : le rôle des stéréotypes de genre.....	p. 113
2.4.3 Femmes et hommes face au (et dans le) travail.....	p. 120

Chapitre 3 – L’ORIENTATION DES ADULTES : LE ROLE DU GENRE

3.1 Introduction	p. 125
3.2 L’évolution historique du concept et des pratiques d’orientation	p. 126
3.2.1 Les phases historiques.....	p. 126
3.2.2 L’orientation et le rôle de l’apprentissage.....	p. 130
3.2.3 L’orientation comme facteur stratégique pour la démocratie.....	p. 133
3.3 Orienter et s’orienter : les adultes, les transitions et les compétences d’orientation	p. 137
3.3.1 Introduction.....	p. 137
3.3.2 Les adultes entre apprentissage, changement et orientation.....	p. 138
3.3.3 Les transitions et les identité: la compétence stratégique.....	p. 142
3.4 L’orientation des adultes et le genre	p. 147

3.4.1 La centralité de la personne dans le processus d'orientation : l'attention au genre.....	p. 147
3.4.2 Les stéréotypes de genre dans l'orientation des adultes : le rôle des orientateurs et des orientatrices.....	p. 150
3.5 Méthodes pour l'orientation des adultes et le genre.....	p. 157
3.5.1 La méthode Retravailler.....	p. 157
3.5.2 La méthode Bilan de compétences.....	p. 161

***DEUXIEME PARTIE – LA PROBLEMATIQUE DES STEREOTYPES DE GENRE DANS L'ORIENTATION DES ADULTES
LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET LA PRESENTATION DES RESULTATS***

**Chapitre 4 – LE ROLE DES STEREOTYPES DE GENRE DANS L'ORIENTATION DES ADULTES.
LES HYPOTHESE, LA METHODOLOGIE, LES OUTILS DE LA RECHERCHE REALISEE.**

4.1 La problématique des stéréotypes de genre : des éléments interprétatifs pour la définition du dessein de la recherche	p. 169
4.2 Questions et hypothèses de la recherche.....	p. 174
4.3 Définitions du dessein de la recherche.....	p. 176
4.3.1 <i>Le choix de la méthodologie.....</i>	<i>p. 176</i>
4.3.2 <i>L'identification des unités d'analyse.....</i>	<i>p. 177</i>
4.3.3 <i>Les outils pour la collection des informations.....</i>	<i>p. 179</i>
<i>Le choix des outils.....</i>	<i>p. 179</i>
<i>La construction des outils.....</i>	<i>p. 181</i>
4.3.3.1 <i>Caractéristiques du questionnaire.....</i>	<i>p. 182</i>
4.3.3.2 <i>Caractéristiques de l'entretien semi-structuré.....</i>	<i>p. 194</i>

4.4 Administration des questionnaires, réalisation des entretiens, élaboration des informations.....	p. 205
---	---------------

**Chapitre 5 - LE ROLE DES STEREOTYPES DE GENRE DANS L'ORIENTATION DES ADULTES.
LES RESULTATS DE LA RECHERCHE : PRESENTATION DES ETUDES DE CAS**

5.1 Introduction.....	p. 209
------------------------------	---------------

<i>5.1.1 La structure de la présentation des études de cas.....</i>	<i>p. 209</i>
---	---------------

<i>5.1.2 La dimension européenne des cas étudiés.....</i>	<i>p. 209</i>
---	---------------

Le Réseau E.W.A. – Europe Work Actions : Retravailler en Europe

La F.E.C.B.O.P. – Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle : le Bilan de compétences en Europe

<i>5.1.3 Les informations recueillies avec les questionnaires : une introduction à la présentation des études de cas.....</i>	<i>p. 212</i>
---	---------------

5.2 La méthode Retravailler : le cas de Paris et de Rome.....	p. 214
--	---------------

Introduction

5.2.1 Le cas de Retravailler Ile-De-France (Paris).....	p. 214
--	---------------

L'Union Nationale Retravailler

a) L'approche à l'orientation

b) Caractéristiques du publique et des orientateur-e-s

c) Femmes et hommes dans les parcours d'orientation : différences et ressemblances

d) La vie privée, les stéréotypes de genre, les choix formatifs et professionnels

e) Le rôle de l'orientateur-e-s

f) Les changements dans les rapports entre les femmes et les hommes et leurs conséquences sur les questions liées au genre et aux stéréotypes

5.2.2 Le cas de C.O.R.A. Roma.....	p. 225
---	---------------

Le Réseau National C.O.R.A.

- a) *L'approche à l'orientation*
- b) *Caractéristiques du public et des orientateur-e-s*
- c) *Femmes et hommes dans les parcours d'orientation : différences et ressemblances*
- d) *La vie privée, les stéréotypes de genre, les choix formatifs et professionnels*
- e) *Le rôle de l'orientateur-e-s*
- f) *Les changements dans les rapports entre les femmes et les hommes et leurs conséquences sur les questions liées au genre et aux stéréotypes*

5.3 La méthode du Bilan de compétences : les cas du Chalon-Sur-Saône et Gênes.....p. 236

Introduction

5.3.1 Le cas du C.I.B.C. Bourgogne Sud (Chalon-Sur-Saône).....p. 236

- a) *L'approche à l'orientation. La Fédération Nationale des C.I.B.C.*
- b) *Caractéristiques du public et des orientateur-e-s*
- c) *Femmes et hommes dans les parcours d'orientation : différences et ressemblances*
- d) *La vie privée, les stéréotypes de genre, les choix formatifs et professionnels*
- e) *Le rôle de l'orientateur-e-s*
- f) *Les changements dans les rapports entre les femmes et les hommes et leurs conséquences sur les questions liées au genre et aux stéréotypes*

5.3.2 Le cas du JobCentre (Gênes).....p. 244

- a) *L'approche à l'orientation*
- b) *Caractéristiques du public et des orientateur-e-s*
- c) *Femmes et hommes dans les parcours d'orientation : différences et ressemblances*
- d) *La vie privée, les stéréotypes de genre, les choix formatifs et professionnels*
- e) *Le rôle de l'orientateur-e-s*

f) Les changements dans les rapports entre les femmes et les hommes et leurs conséquences sur les questions liées au genre et aux stéréotypes

OBSERVATIONS CONCLUSIVES.

Des éléments pour la définition de parcours d'orientation attentifs aux questions de genre et à la problématique des stéréotypes.....p. 253

Le genre dans le parcours d'orientation avec les adultes et le rôle des orientateur-e-s

Éléments méthodologiques et techniques

Les liaisons avec le système éducatif

BIBLIOGRAPHIE.....p. 267

ANNEXES.....p. 301

Résumé

Chapitre 1

LE GENRE

FEMMES ET HOMMES DANS L'HISTOIRE : ENTRE DIFFERENCE ET EGALITE

Introduction

Pour longtemps, la force et les formes de ce qu'on a appelé "la domination masculine" (Bourdieu, 1998) ont rendu *difficile* et *inconcevable* de réfléchir et s'interroger sur les relations entre les femmes et les hommes. Comme on sait, les femmes ont été exclues du débat politique pendant des siècles. A ce propos, encore plus important est le rôle des formes de *naturalisation de la différence* dont la matrice est à retrouver dans la *Politique* d'Aristote et qui a représenté le plus fort obstacle au changement dans la vision des rapports entre les hommes et les femmes et de leurs propres identités (Guionnet, Neveu, 2005).

La force des "idéologies de la différence naturelle" a ses origines dans une conception traditionnelle dans laquelle le genre n'est pas un objet de changement : au contraire, selon Connell, il est nécessaire de reconnaître que *tout ce qui concerne le genre est déterminé historiquement*. Cet Auteur propose une interprétation qui considère les *dynamiques sociales* – et non l'évolution organique – comme les agents principaux du changement dans la biosphère : en particulier, le processus de changement introduit une dynamique totalement nouvelle à partir du moment où il devient possible de mobiliser les capacités collectives des êtres humains dans les relations sociales. Selon l'Auteur, « la plus grande invention humaine c'est les autres êtres humains » : ceux-ci ne se limitent pas à créer des relations sociales, mais ils *apprennent* aux générations nouvelles des modes d'agir spécifiques sur la base des relations sociales qui existent déjà ; l'accumulation des éléments de ce processus dans le temps fait multiplier les capacités de chaque corps individuel. C'est à partir de ces considérations que Connell affirme que l'horizon temporel dans lequel l'histoire humaine est née est aussi l'« horizon du genre » (Connell, 2006).

L'importance de la question féminine à l'intérieure de la problématique plus large relative au genre se trouve, donc, dans la condition d'exclusion et de subordination par

rapport à l'homme, qui a caractérisée historiquement la condition des femmes. Dans l'histoire de l'Europe on retrouve beaucoup d'éléments concernant la conception des deux sexes, femmes et hommes, par rapport à leurs caractéristiques particulières, à leurs différences, à leurs relations : ce sont les éléments autour desquelles se déroule le débat qui s'appelle *querelles des sexes*, ou *des femmes*, dont le nœud principal est représenté par la femme, son rôle et son rapport avec le sexe masculin. Dans ce débat, les repères aux images de l'homme et de la femme appartenant à la tradition hébreu et chrétienne sont fondamentaux (Bock, 2006).

La citoyenneté des femmes

Les premières mobilisations en faveur des femmes remontent au XV^{ème} siècle : ce sont les idées de Christine de Pizan, pionnière du féminisme et représentante précoce de l'Humanisme, à inspirer des textes écrits en défense des femmes et qui dessinent un scénario caractérisé par l'égalité entre les sexes.

Cependant, l'expression organisée de l'aspiration à l'égalité entre les femmes et les hommes s'affirmera seulement à partir de la Révolution Française et deviendra un mouvement social à partir du XIX^{ème} siècle.

Les révolutions qui ont marqué le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècle ont bouleversé et redéfini radicalement non seulement l'organisation politique et les formes mêmes de la politique, du pouvoir, des organisations, mais aussi les rapports entre les sexes. Tout cela vaut en particulier pour la Révolution Française qui pose – en France et en Europe – les bases du monde moderne.

Les *cahiers de doléances*, les clubs politiques, la *Déclaration des droits de la femme* d'Olympe de Gouges en sont les premiers témoignages et fondent la pratique "militante" des femmes (Guionnet, Neveu, 2005; Bock, 2006). Avec les personnages féminins qui conduiront les *citoyennes* à réclamer les droits politiques (droit de vote, éligibilité aux fonctions de représentation), il y a des hommes aussi qui contribuent à la lutte des femmes : un exemple est celui du Marquis de Condorcet (Bock, 2006 ; Leuzzi, 2008).

Olympe de Gouges, considérée aujourd'hui comme un des auteurs classiques de la pensée politique, malgré une instruction très faible, devint une femme de lettres avec ses œuvres provocatrices. On la rappelle surtout pour la *Déclaration des droits de la femme* écrite deux années après celle de l'homme et du citoyen.

Donc les revendications principales de l'époque comprennent le droit de vote pour les femmes. Ce sera un parcours long et difficile qui ne se terminera qu'en 1944 pour la France et en 1946 pour l'Italie.

L'époque victorienne : contraste et recomposition

Dans le débat actuel sur les origines et les transformations des caractéristiques qui définissent le *féminin* et le *masculin*, il y a une certaine convergence en ce qui concerne l'attribution à l'époque victorienne (1837-1901) et, en général à la « société bourgeoise », de la définition d'un cadre relatif aux rapports entre les sexes caractérisé par des divisions rigides.

Dans cette conception, l'homme doit se dédier au monde et au travail, la femme à la maison et à la famille, conformément à la devise de l'époque qui disait « A l'homme l'Etat, à la femme la famille »¹.

En effet, au XIX^{ème} siècle, il n'y avait pas de modèle unique, mais plutôt des discussions entre les hommes et les femmes sur le rapport entre la hiérarchie des sexes qui était typique de l'époque et un cadre de rapports « raisonnable, naturel, voulu par Dieu, juste ou désirable » (Bock, 2006).

Le XX^{ème} siècle : des mères aux femmes

La Première Guerre Mondiale signe un temps d'arrêt dans le parcours pour la conquête des droits des femmes : en général, on voit un retour à leurs rôles traditionnels, en particulier en ce qui concerne la famille et le travail à l'intérieur et à l'extérieur de la maison. Les revendications mirent encore à obtenir des réformes significatives, cependant elles ne souhaitent pas une révolution spécifique dans la division des tâches.

Les revendications féministes entre les deux guerres, en effet, ont l'objectif d'obtenir des droits qui sauvegardent les femmes en tant que *mères*. La conception de la femme/mère dominera jusqu'à la moitié du XX^{ème} siècle.

¹ Cfr. *Meyers Konversations-Lexikon*, vol. VI, Mannheim 1894, p. 882 à l'article *Frauenfrage* cit. en Bock (2006).

Dans cette perspective, on peut bien comprendre la valeur révolutionnaire et explosive de l'œuvre de Simone de Beauvoir *Le deuxième sexe*, dans laquelle elle affirme l'aspect contingent et socialement construit de ce qu'on appelle *féminité*, assignée aux femmes comme un destin inéluctable parce que inscrite dans leur nature : la phrase célèbre « *On ne naît pas femme, on le devient* » résume cette perspective (De Beauvoir, 1949).

L'approche radicale de Simone de Beauvoir décrit et souvent inspire la force des luttes féministes des années '60. Les luttes et les protestations du '68 mettent en discussion plusieurs éléments sur lesquels se basaient les sociétés occidentales : sur la condition des hommes et des femmes, on met en discussion les hiérarchies entre les sexes à l'intérieur de la famille et de la société.

En Occident, une fois acceptée que la présence des femmes dans le monde du travail est irrépressible, on cherche à résoudre les problématiques liées à la superposition des besognes de la famille, presque exclusivement à la charge des femmes, avec les tâches du travail : afin de ne pas mettre en danger la famille, le « droit au travail avec un horaire réduit » introduit un vrai et nouveau modèle de travail. Ce modèle ne s'affirme pas dans les usines, qui ne sont pas disposées à s'adapter aux exigences familiales, mais il se diffuse rapidement surtout dans les secteurs du commerce, du tertiaire croissant, de l'emploi public (Bock, 2006).

Donc si l'affirmation du travail des femmes représente elle-même une révolution, l'évolution du droit civil, bien que « par étapes », est encore plus significative.

Les jeunes femmes qui protestent et luttent pour obtenir les droits et l'égalité, en Europe et au Etats-Unis, ne veulent plus supporter la *condition des femmes* à l'intérieur de la famille et du marché du travail.

Le soi-disant *New Feminism* des années '70 conteste radicalement les rôles sociaux attribués aux femmes et aux hommes, tout en dénonçant les discriminations et les injustices qui dérivent et dépendent de ces rôles (cfr. Fillard, Collomb-Boureau, 2003).

Les luttes féministes acquièrent une autonomie identitaire et d'organisation spécifique : au centre, il y a la dénonciation de l'*oppression* et de l'*exploitation* de la femme par l'homme, de l'*androcentrisme* et du *patriarcat*. Cependant, elles s'éloignent des objectifs propres du réformisme féministe des années '50.

LE CONCEPT DE GENRE

Les femmes comme sujets de l'histoire

L'affirmation de ce qu'on appelle *Women's Studies* (ou études sur les femmes ou études féministes) est un processus qui se déroule dans l'ensemble des sciences sociales : à partir des années '60, on constate la nécessité de compenser cet *androcentrisme* qui, jusqu'à ce moment-là, avait été un des principes constitutifs de la vision et de la structure de la recherche scientifique.

C'est l'époque de la critique féministe aux sciences sociales et à la rhétorique qui associe la science à la masculinité : il s'agit d'inventer une conception asexuée de la science, des méthodes, des langages et des concepts d'analyse afin d'identifier des éléments et des structures neutres (Pfeiffer, 2000).

Le mot *genre* paraît auprès des féministes américaines qui, par l'usage de ce concept, veulent mettre l'accent sur la dimension sociale des distinctions sexuelles et de ce qui en dérive. En d'autres termes, on veut contraster et refuser le sens du déterminisme biologique qu'on considère implicite dans des mots comme « sexe » ou « différence sexuelle » (Scott, 1988).

L'introduction du mot *genre* dans le débat des sciences sociales se place au début des années '70. Dans l'essai *The Traffic in Women*, Gayle Rubin introduit ce concept en articulant la description dans le cadre plus large représenté par l'expression *sex-gender system* (Rubin, 1975).

Le concept et la catégorie analytique de *genre* se diffusent progressivement dans les études académiques propres du féminisme américain et dans la deuxième moitié des années '70 arrivent en Europe. Par cette expression, on veut indiquer les processus par lesquels chaque société, par des modalités spécifiques, transforme la sexualité en sens biologique dans des produits qui dérivent de l'action humaine et définit la division des tâches du travail entre les hommes et les femmes (Piccone Stella, Saraceno, 1996).

Au cours des trente dernières années, le mot est entré dans l'usage commun pour identifier cet ensemble de questions : dans l'acception la plus commune, il indique la

différence culturelle entre les femmes et les hommes, qui se base sur la distinction biologique masculin/féminin (Connell, 2006).

La notion de *genre*, en d'autres termes, s'affirme contre la réduction des différences entre l'homme et la femme au sexe entendu comme une différence anatomique et biologique.

La nécessité d'identifier une terminologie inédite naît de l'affirmation d'une nouvelle connaissance de ces questions. Ainsi, afin de comprendre l'ensemble de ces dernières, au cours des trente dernières années le mot « genre » entre dans l'usage commun en littérature, même si aujourd'hui on n'a pas encore une acceptation universelle.

Théories et perspectives : différence, égalité, multiplicité

On ouvre ici un espace problématique sur la différence sexuelle caractérisé par des perspectives différentes, dont chacune présente des caractéristiques spécifiques.

La controverse ne concerne pas l'existence d'une différence entre les femmes et les hommes à propos de la reproduction, mais l'importance et les significations attribuées à cette différence.

Plusieurs perspectives théoriques ont défini et problématisé la conception de cette différence. En général, on peut dire que dans nombre de débats sur le genre on suppose que les différences entre les hommes et les femmes basées sur la diversité biologique se réfléchissent significativement dans la manifestation, par exemple, des caractéristiques physiques, des comportements, des attitudes, des intérêts : c'est ainsi, alors, qu'on suppose qu'il y ait des différences concernant la puissance physique (les hommes sont plus forts), des habiletés manuelles (les hommes sont plus habiles dans la mécanique, les femmes dans des travaux délicats comme, par exemple, les ouvrages de couture), du désir sexuel (plus intense chez les hommes), des intérêts (les hommes aiment le sport, les femmes bavarder entre elles), du tempérament (les hommes sont agressifs, les femmes protectrices et maternelles), des caractéristiques intellectuelles (les hommes sont rationnels, les femmes intuitives) etc. (Connell, 2006).

La perspective essentialiste

On l'appelle ainsi parce qu'elle est centrée sur des qualités considérées comme innées ; la base biologique représente donc l'élément principal pour la définition des qualités personnelles. Il s'agit d'un point de vue qui considère comme « naturelles » certaines différences et caractéristiques (Chodorow, 1978; Daly, 1978, 1979; Gilligan, 1982)

La perspective déconstructionniste

Cette perspective (aussi dite anti-essentialiste) suit une direction opposée à celle qu'on vient de décrire : son objectif principal est la déconstruction des processus historiques et sociaux par lesquels on crée les deux genres (cfr. Butler, 1990-1999).

C'est un cadre théorique lié à la pensée de Derrida (Derrida, 1967, 1968) et Foucault (Foucault, 1971, 1976) et dans le quel on affirme que la construction des relations de genre, caractérisées par un lien de domination, inspire l'idée d'une différence entre les sexes qui serait, donc, une construction sociale.

La perspective de la « différence sexuelle »

Cette perspective considère la « différence sexuelle » à l'origine de la disparité dans le pouvoir distribué entre les femmes et les hommes ; au même temps, elle est retenue comme le fondement dans la constitution du sujet féminin.

Elle se base surtout sur des analyses philosophiques et politiques, dont les développements en Italie et en France sont très importants : la philosophie occidentale est vue comme le cadre original dans lequel la pensée masculine s'impose comme un sujet *universel, neutre* et par conséquent, elle définit le monde à partir de soi-même.

La pensée de la différence sexuelle, qui différemment de la pensée essentialiste ne renferme pas les qualités féminines dans un seul modèle, mais fait des différences entre les femmes le pivot de sa politique, soutient l'existence de deux sujets humains, la femme et l'homme (Piccone Stella, Saraceno, 1996).

La recherche sur celles qu'on suppose être les caractéristiques de genre typiques des femmes et des hommes a donné des résultats qui confirment que ces caractéristiques n'existent pas. On peut trouver des différences par rapport à des aspects peu

significatifs, mais du point de vue des recherches psychologiques, aucune différence significative concernant les « attitudes » a jamais émergé.

Donc les courants féministes ne s'expriment que par rapport aux significations à attribuer au concept d'égalité et ensuite à l'identification des instruments et des moyens pour rejoindre cette égalité (Badinter, 2004).

Chapitre 2

LE GENRE DANS L'EDUCATION ET DANS LE TRAVAIL

GENRE ET EDUCATION

Introduction

L'éducation des enfants par rapport aux normes de genre est un secteur qui a été différemment interprété par les études et les analyses des sciences sociales : mais en tout cas, l'importance attribuée à la *socialisation* demeure centrale.

Au XVIIIème siècle, Mary Wollstonecraft affirmait que la cause de la faiblesse et de la sensualité féminines est à retrouver dans l'éducation puisqu'elle se développe tout en poussant les femmes à ressembler à l'image que les hommes ont d'elles.

Mme Wollstonecraft pose l'objectif de l'abolition des différences entre les sexes dans la société, à l'exception du comportement déterminé par l'amour. Il s'agit d'un but qu'on peut atteindre par l'*éducation* et l'*instruction*, à l'intérieur d'une vision éducative qui inclut aussi le concept de la *citoyenneté féminine*.

Donc dans la définition des identités – et des stéréotypes – du masculin et du féminin, devient fondamental le rôle de l'éducation, des catégories qui définissent les objectifs, les modalités et les instruments qu'elle utilise aussi bien dans le milieu familial que dans le milieu social, par exemple dans l'école ou dans la comparaison donnée par les relations sociales et par l'utilisation des dispositifs culturels qui, surtout aujourd'hui, établissent les modèles, les caractéristiques et les images qui constituent le cadre des attentes sociales par rapport à *être homme* et à *être femme*.

Les identités de genre dans l'expérience familiale

Il est utile de considérer la contribution de l'anthropologie, en particulier des recherches ethnographiques de Margaret Mead qui, à partir de l'étude de certaines populations de la Nouvelle Guinée et de l'île de Samoa, a démontré la puissance de la transmission des identités de genre par la famille et par la communauté d'appartenance et, surtout, la plasticité de ce que les cultures associent à ces identités (Mead, 1963).

L'Autrice observe que les tempéraments typiques des femmes et des hommes dans les sociétés sont modelés par l'éducation donnée dès les premiers jours de vie.

Gianini Belotti souligne que dans l'éducation des jeunes filles il y a des instances spécifiques et différentes des instances qui sont valorisées dans l'éducation des garçons (Gianini Belotti, 1973).

Il s'agit de considérer aussi des variables qui sortent de la dichotomie *masculin/féminin* et qui concernent tout d'abord la collocation sociale et culturelle du milieu familial qui s'occupe d'éduquer les enfants : comme le disent Guionnet et Neveu, la compréhension du genre suppose qu'on le considère dans son articulation par rapport à des variables comme la classe et la catégorie socio-professionnelle (Guionnet, Neveu, 2005).

La formation des identités de genre

Pendant des siècles, les hommes et les femmes ont été considérés comme des versions plus ou moins développés du même être, tandis qu'à partir du XIX^{ème} siècle, comme le montre l'étude de Laqueur, ils commencent à être conçus comme des êtres différents, jusqu'à les considérer *opposés* : une conception qui conduit à assigner les hommes et les femmes à des sphères séparées pour leur diversité biologique (Laqueur, 1990).

Ce qui caractérise l'assignation des femmes et des hommes à des milieux séparés et distincts est le fondement biologique de la conception qui a déterminé cette séparation : il s'agit d'une idéologie puissante des différences innées qui, comme le dit Connell, appartient à la culture bourgeoise, c'est-à-dire la culture dominante dans le monde actuel. Selon ce modèle, c'est une diversité placée dans le caractère *et* dans la physicalité, dont le reflet définit les hiérarchies de classe, de race et de genre. Encore, il s'agit d'une conception contestée et combattue dès le début de son affirmation par des intellectuels comme Mohandas Ghandi, qui n'acceptait pas l'idée de la supériorité héréditaire ou acquise, ou comme Sigmund Freud, qui soutenait la conflictualité intrinsèque des personnalités adultes et considérait la variété des vies psychiques comme le résultat de la variété même des parcours de vie (Connell, 2006).

La proposition interprétative la plus influente sur l'identité du dernier siècle est celle de Erik Erikson, décrite dans son ouvrage *Infanzia e società*.

L'Auteur y fournit l'interprétation d'une série de problématiques relatives aux aspects personnel, social et politique typiques de l'époque par rapport aux difficultés de réalisation de l'identité : en ce sens, il affirme qu'à cette époque-là, l'étude de l'identité a la même valeur stratégique qu'avait l'étude de la sexualité à l'époque de Sigmund Freud.

Pour Erikson, le mot *identité* indique la cohérence à l'intérieur de l'action de gestion du Je par rapport aux pressions du monde de l'inconscient et du monde extérieur qui exercent leur influence sur lui. Le succès de cet action se manifeste dans la stabilité du sens du moi : la réponse à la question sur sa propre identité est définie fondamentalement par le degré de succès du Je dans la domination des difficultés du développement psychologique (Erikson, 1955).

Le repère le plus important sur le rapport entre la conception de l'identité proposée par Erikson et le genre est représenté par l'œuvre de Robert Stoller (Stoller, 1968). Les réflexions de Stoller contribuent à l'acceptation d'une conception dichotomique des identités de genre qui, comme on a vu, au cours des années '70 trouve son plein accomplissement. Au cours de ces années, plusieurs élaborations et théorisations ont pour objet principal d'analyse et de critique les dynamiques de l'éducation des parents sur leurs enfants puisqu'elles constituent le premier espace dans lequel on a la possibilité de reproduire les identités de genre.

Une contribution fondamentale et discutée au même temps est celle de Chodorow (Chodorow, 1978) qui part de l'analyse freudienne pour arriver à mettre en évidence une asymétrie de base dans les processus du développement psychique de filles et garçons.

Les critiques au modèle proposé par Chodorow se situent dans l'amplitude du processus qui, au cours des années, donne une reconnaissance croissante à la variabilité intrinsèque aux catégories de genre : les résultats du développement des garçons ne sont absolument pas dichotomiques (Connell, 2006); encore, Chodorow (1994) admet que les mêmes modèles de genre qui définissent les personnalités des adultes ne sont pas non plus dichotomiques.

Sur un niveau différent, on retrouve la réflexion de Carol Gilligan, proposée dans son célèbre *In a Different Voice* (Gilligan, 1982), où l'élément central est représenté par l'existence de deux parcours distingués dans le développement moral des hommes et des femmes.

Le cadre interprétatif de Gilligan a été très critiqué : en général, il s'agit de critiques adressées au mouvement de la « pensée de la différence ».

Le genre dans les choix formatifs

Les perspectives d'analyse qui prennent en considération l'éducation scolaire mettent en évidence des éléments de continuité entre l'expérience de l'éducation et du rapport parental d'un côté et l'expérience qui se déroule dans l'instruction formelle de l'autre.

Tout d'abord, il faut observer que pour longtemps dans l'organisation scolaire les filles et les garçons ont été séparés et bien que réservée aux enfants des milieux sociaux les plus élevés, l'école était surtout destinée à former les adultes futures selon les rôles masculins et féminins traditionnels : au XVIIIème siècle, Rousseau fait une distinction entre les capacités qu'une fille doit apprendre et celles qu'elle ne doit pas savoir (Rousseau [1762], 1995).

Il faut observer que dans les démocraties occidentales, malgré une condition effective d'égalité dans les possibilités d'accéder à tous les parcours d'instruction, on a encore des différences significatives dans l'orientation de filles et garçons envers les filières formatives. En particulier, il y a encore une forte différenciation par rapport aux matières qui montrent des éléments de congruence – pour leurs caractéristiques et pour les débouchés professionnels directs – avec les aspects qui définissent les stéréotypes du masculin et du féminin : en effet, ces stéréotypes soulignent l'affinité des filles avec les matières littéraires et/ou des sciences sociales, surtout si liées au soin (service social, enseignement etc.), et des garçons avec tout ce qui a à faire avec la technologie et les sciences dures (ingénierie, mathématique etc.).

Ce ne serait pas un problème si au-delà du choix que chacun fait selon ses préférences (et pour un moment, il vaut mieux de suspendre la perspective qui situe ces choix dans une matrice définie par l'action des stéréotypes de genre), il n'y avait une dynamique socio-économique qui amène à des collocations professionnelles moins avantageuses la plupart des femmes qui choisissent des parcours d'étude et formation du secteur humaniste (pédagogie, psychologie, science de l'éducation, lettres etc.). Par contre, les rémunérations les plus élevées et les possibilités les plus importantes d'avoir une carrière se trouvent plus fréquemment dans les secteurs professionnels et du travail pour lesquels un parcours d'études centré sur les sciences dures (science de

l'information, parcours liés à la technologie, à l'ingénierie, à la statistique etc.) donne plusieurs possibilités d'admission.

En ce sens, il peut être utile d'analyser le rôle de l'école dans la formation des identités de genre.

En général, à l'école les filles et les garçons ont l'opportunité d'apprendre les opérations de différenciations qui les posent visiblement dans une dichotomie qui nourrit les images stéréotypiques du masculin et du féminin (Gianini Belotti, 1973; Guionnet, Neveu, 2005).

L'école est donc un des environnements principaux où l'on affirme et re-affirme les caractéristiques des identités de genre socialement codifiées.

GENRE ET TRAVAIL

Le travail et les organisations de genre

Avant de procéder avec l'analyse du rapport entre *genre* et *travail*, il faut partir de la considération des caractéristiques du système du travail actuel qui représentent probablement la forme la plus significative et dense d'espaces d'action et de relation entre les femmes et les hommes.

Il s'agit de l'*entreprise*, une institution marquée par la différence de genre : son histoire même est orientée sur la base du genre. Selon Connell, la création de la forme moderne du *capital* est à considérer comme une partie du même processus historique qui a permis la naissance d'un espace public masculin (Connell, 2006).

Jusqu'aux années '70 du siècle dernier, l'exclusion des femmes du monde de l'entreprise n'a jamais été mise en discussion.

Toujours dans les années '70, et encore sous la poussée de la critique féministe, on commence la réflexion qui prend en considération le travail domestique comme un engagement pareil au travail salarié extra-domestique (Delphy, 1977). Pendant les années '80, cette attention sera dédiée toujours plus particulièrement à l'analyse des relations entre la sphère domestique et la sphère professionnelle, surtout afin de décrire et analyser les différentes modalités et collocations de l'occupation féminine. Les lieux de la production et de la reproduction, traditionnellement associés à la sphère du travail et à la sphère domestique, sont considérés comme des formes de travail qui produisent inévitablement des rapports sociaux entre les genres caractérisés par l'inégalité. Dans ce cadre, on voit l'émergence des concepts de « rapports sociaux de sexe » (Kergoat, 1984), et les élaborations sur la « division sexuelle et sociale du travail » qui encouragent l'analyse critique et la mise en discussion de la division des activités entre les hommes et les femmes.

La dénonciation de l'invisibilité du travail domestique et des inégalités dans le monde du travail (cfr. l'ouvrage collectif *Le sexe du travail*, 1984) amène pendant les années '90 à une significative affirmation des études sur le genre à l'intérieur de la communauté scientifique (Laufer, Marry, Maruani, 2003).

En ce sens, Guionnet et Neveu mettent en évidence certaines problématiques : tout d'abord, si l'augmentation de la présence des femmes a contribué à rendre semblables les styles de vie des hommes et des femmes, cependant cela n'a produit aucune égalité effective dans l'accès au travail. Ensuite, la conciliation entre le travail et la famille, et plus précisément entre le travail domestique et familial et l'activité professionnelle, demeure presque exclusivement à la charge des femmes (même si les différences varient d'un pays à l'autre). Si d'un côté l'évolution du marché du travail a été responsable de l'occupation massive des femmes, de l'autre cette occupation est caractérisée par des phénomènes de ségrégation (Guionnet, Neveu, 2005).

La considération d'une occupation comme typiquement féminine ou masculine est donc, comme on vient de dire, un fait culturel historiquement et géographiquement déterminé ; et pourtant elle change constamment.

Le genre et la qualité du travail

En général, le travail des femmes est marqué par une qualité médiocre aussi bien dans les fonctions et dans les tâches que dans les conditions du travail comme les garanties contractuelles, la stabilité etc.

A ce propos, on souligne la valeur interprétative de la catégorie de genre par rapport aux dynamiques du marché du travail (en termes d'inclusion et d'exclusion, d'accès, conditions et positionnements, d'opportunités de carrière, de sortie et possibilités de rentrer etc.).

Dans la recherche qu'on va présenter ici, l'analyse de ces facteurs selon le genre procède selon une perspective interprétative fondée sur la catégorie conceptuelle de la *relation* plutôt que sur celle de la *différence* : en d'autres mots, on entend se situer au milieu des perspectives qui affirment la nécessité d'analyser les problématiques de genre – concernant le monde du travail et de l'éducation par rapport aux potentialités de l'orientation des adultes et de ses valences sur l'apprentissage – dans un contexte qui comprend les liens et les rapports réciproques entre les caractéristiques et les modalités qui dessinent les scénarios de genre.

Celle-ci semble être une perspective de lecture qui rend immédiatement évident que la nécessité du changement concerne non seulement les femmes, mais les hommes aussi.

Le genre et la stratification sociale et professionnelle

Le genre est donc au même temps un objet de l'analyse, à travers la considération des niveaux différents qu'on vient de décrire et des relations possibles entre eux, et une variable qui influence de façon déterminante les conditions des femmes et des hommes dans les contextes de vie et de travail.

En premier lieu, il constitue un *facteur de stratification* puissant dans l'univers du travail, dans la mesure où il génère des inégalités par rapport au positionnement dans la hiérarchie socio-économique. Ensuite, puisque le genre représente un facteur d'aggravation des inégalités sociales (comme, par exemple, dans le cas des femmes de couleur), il contribue à l'accentuation de la hiérarchisation sociale *entre* les femmes (Guionnet, Neveu, 2005).

Le rôle de l'Etat et des politiques publiques a donc des conséquences significatives sur l'assignation des tâches aux femmes et aux hommes, aussi bien par rapport à la sphère familiale qu'à la sphère du travail.

Les temps de la vie et les temps du travail : le rôle des stéréotypes de genre

Le cadre institutionnel dans lequel se situe l'action de l'Etat et, en général, du *public* par rapport à la définition et à la réglementation du soutien à la conciliation entre les temps de la vie et les temps du travail, comprend plusieurs éléments qui tous mettent en évidence le rôle et la complexité du lien entre l'état et les dynamiques de l'occupation par rapport au genre. En particulier, on pense aux dispositifs du *temps partiel (part-time)* et des *congés parentaux* qui sont importants dans l'organisation de la vie des parents, mais sont aussi liés à la manifestation de phénomènes significatifs et révélateurs des conséquences des stéréotypes de genre dans l'acceptation des devoirs familiaux et professionnels (Saraceno, 2007, Sabbadini, 2006, Méda, 2001, Maruani, 2003).

Chapitre 3

L'ORIENTATION DES ADULTES : LE ROLE DU GENRE

L'EVOLUTION HISTORIQUE DU CONCEPT ET DES PRATIQUES D'ORIENTATION

Le mot orientation se réfère d'un côté au processus que la personne met en activité pour gérer son rapport avec l'expérience formative et du travail, et de l'autre à l'action professionnelle développée par des experts afin de supporter la capacité des personnes de se confronter avec ce processus (Pombeni, 1996, Guichard, Huteau, 2003, Sangiorgi, 2005).

On peut parler d'orientation comme d'une pratique professionnelle qui commence au début de la société industrielle : elle témoigne de la nécessité de répondre au besoin d'orientation par rapport à une réalité du travail complexe et articulée qui demande l'institution de structures dédiées. Il s'agit d'une action visant à soutenir les personnes qui doivent s'orienter et la société elle-même : en effet, surtout pour le développement économique, la société doit pouvoir compter sur des forces professionnellement préparées et intégrées du point de vue de l'organisation.

Les premières pratiques professionnelles dans ce secteur paraissent au début du siècle dernier dans les pays industrialisés comme les Etats-Unis, la France, l'Angleterre, c'est-à-dire les pays où les caractéristiques et les problématiques typiques de la société industrielle se manifestent plus évidemment.

L'idée de l'orientation – dans le sens de pratique professionnelle – se base sur l'augmentation des opportunités de choix pour les personnes, même si cela n'exclut pas la permanence des mécanismes de contrôle et de contenance de la mobilité sociale. De sa part, la famille, différemment du passé et à cause du changement du contexte socio-économique, n'est plus en mesure d'exercer sa « fonction d'orientation globale » (Pombeni, 1996).

Ainsi, de « fait privé » (géré à l'intérieur du système productif familial), l'orientation devient un problème concernant l'intérêt collectif et donc demande des conditions et des méthodes plus rationnelles et raffinées par rapport aux actions réalisées à l'intérieur de la famille (Di Fabio, 1998).

La complexité du cadre augmente avec l'élargissement de la base sociale de l'instruction publique : si l'école devient l'instrument de la mobilité sociale ascendante,

le monde du travail commence à demander des producteurs avec des niveaux d'instruction plus élevés.

A partir des années '70 du XX siècle, les scénarios sociaux, culturels et économiques changent jusqu'à créer cette *désorientation générale* – liée aussi à la *complexité* du problème de la formation et de l'orientation des nouvelles générations – qui marque encore aujourd'hui les expériences de vie des femmes et des hommes (Domenici, 2003).

ORIENTER ET S'ORIENTER: LES ADULTES, LES TRANSITIONS ET LES COMPETENCES D'ORIENTATION

Dans cette perspective il n'est plus possible de faire face à la complexité de la vie quotidienne, au risque du changement, à la pluralité des rôles des femmes et des hommes, à la rapidité des changements et à la multiplicité des transitions sans une activité constante de réflexivité et d'apprentissage. C'est dans ce sens que l'Autrice affirme la relevance de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie : apprendre toujours pour s'orienter, pour choisir ses propres parcours, pour utiliser ses propres informations, pour développer les compétences nécessaires dans les différents contextes, dans les différentes carrières et rôles, dans les différentes saisons de la vie, afin de développer une pensée créative et responsable.

Les transitions qui caractérisent les vies des adultes constituent donc l'objet principal des pratiques d'orientation adressées à eux dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Alberici, 2002, 2006a; Franchi, 2005).

Les transitions et les identités : la compétence stratégique

Pourtant, le rôle des orientateurs et des orientatrices est de faciliter la prise de conscience et de soutenir l'exercice de la responsabilité personnelle du sujet en lui donnant les opportunités pour explorer, découvrir et éclaircir les schémas de sa pensée et de ses actions. Dans cette direction, l'intervention de l'orientation se base sur les instances relatives à l'auto-détermination, à l'émancipation de la personne et, dernièrement, à la formation permanente.

L'élargissement des destinataires des interventions d'orientation est une des raisons principales qui indiquent la nécessité de considérer le processus d'orientation et l'action dans le choix dans une perspective tout au long de la vie. De plus en plus, non seulement les jeunes, mais aussi les adultes deviennent les destinataires des pratiques d'orientation.

Les concepts d'*orientation tout au long de la vie* et d'auto-orientation sont les éléments principaux de la réflexion communautaire sur l'orientation. Pour la Commission Européenne, le médiateur d'orientation est capable d'exploiter et d'adapter une vaste gamme d'informations qui aideront le client dans le choix de la voie à suivre. Il devra aider les personnes à s'orienter dans le labyrinthe de l'information et à chercher ce qui répond de façon pertinente et utile à leurs besoins (Commission Européenne, 2001)

Dans une situation pareille, il est indispensable d'assumer l'apprentissage continu comme un des critères guide des politiques qui devront alimenter et articuler le parcours formatif et du travail qui se pose comme un *continuum* et qui se déroule donc tout au long de la vie.

L'orientation ne peut plus être un système qui travaille sur l'« écart » entre les capacités et les aspirations de ceux qui vont entrer dans le marché du travail *et* les emplois et les professions disponibles à l'intérieur de celui-ci : elle se constitue comme un système qui doit consentir à chaque personne de trouver son propre parcours entre les possibilités à disposition. Cela arrive plusieurs fois au cours de la vie puisque les emplois tendent à être de plus en plus spécialisés, brefs et moins stables (Serreri, 2004).

Il faut alors travailler sur les compétences en considérant aussi bien celles qui concernent spécifiquement le monde du travail et celles qui concernent la possibilité de s'orienter, choisir et vivre consciemment et activement son rôle de citoyen-ne.

La compétence est une catégorie conceptuelle *in progress*, caractérisée par une pluralité sémantique marquée : ce fait se traduit dans la dimension pluridisciplinaire qui définit son étude et son usage.

Dans son processus de définition conceptuelle et d'émersion sociale, la catégorie de la compétence passe les bornes de la professionnalité, du travail et de l'occupation où elle se manifeste au début, et elle se bouge progressivement non seulement en direction de l'occupabilité, mais aussi de la possibilité générale pour les acteurs sociaux d'accomplir les tâches exécutives et du rôle à travers lesquelles on définit socialement les individus dans les différents contextes. Dans ce milieu, la dimension procédurale de

l'action humaine émerge et la compétence devient de plus en plus une catégorie complexe à définir, qui concerne d'un côté la polysémie disciplinaires, de l'autre la centralité de la dimension de l'action humaine entendue comme capacité proactive et d'attribution de signification.

La dimension procédurale des compétences se réalise donc dans la mise en activité de la « métacompétence stratégique » qui se réfère à la « capacité réflexive de la pensée » : la proactivité de cette capacité se trouve dans la production de significations et de sens pour l'action elle-même, par rapport à des contextes différents et inédites. La déclinaison de la compétence stratégique se présente, donc, comme la conjonction entre les éléments qui définissent l'individualité des femme set des hommes et le contexte culturel dans lesquels ils/elles agissent et construisent leurs projets (Alberici, 2007a ; Alberici, Serreri, 2003).

L'ORIENTATION DES ADULTES ET LE GENRE

Dans le processus d'orientation, le choix d'assigner le rôle de protagonistes aux personnes qui s'orientent comporte la reconnaissance de leur genre, caractéristique qui marque de façon fondamentale la vie et les parcours.

Reconnaître le genre signifie donner plus d'attention aux personnes en mettant en évidence les spécificités, les parcours, les cultures et les compétences qui caractérisent les *expériences* des femmes et des hommes.

La compréhension et la considération du rôle de la variable de genre peut ouvrir des versants nouveaux sur les questions relatives à l'éducation (ISFOL, 2002).

La connaissance de certains aspects du contexte de genre de l'enfance, de l'adolescence et du monde adulte et du travail, c'est-à-dire des aspects relatifs aux choix professionnels, représente le premier pas vers l'amélioration des parcours d'orientation pour les femmes (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001) : comme on vient d'observer, très souvent aujourd'hui elles sont encore les protagonistes d'expériences défavorables par rapport aux hommes.

Rodriguez souligne que les conséquences de l'action des stéréotypes sexuels sont nuisibles surtout pour les femmes : d'ici, la nécessité de leur donner une attention spécifique dans la réalisation des parcours d'orientation (Rodriguez, 2007).

Les stéréotypes de genre dans l'orientation des adultes.

Gysbers, Heppner et Johnston (2001) identifient certains des résultats les plus diffusés qui peuvent dériver des facteurs environnementaux et qui ont une influence significative sur le processus d'orientation ; en particulier dans le cas des femmes, on retrouve souvent les phénomènes suivants :

- évitement des milieux scientifiques (sciences dures)
- attentes de succès réduites
- peu de confiance dans ses capacités pour suivre des carrières non traditionnelles
- focalisation sur les aspects relationnels
- conflit de rôle (entre soin et travail).

A partir de l'analyse de Anker (1997), Rodriguez propose une classification particulière des stéréotypes qui ont un rôle significatif dans la distorsion des choix formatifs et professionnels, surtout pour les femmes. Cette classification présente deux catégories de stéréotypes (Rodriguez, 2007) :

- les *stéréotypes positifs*, qui conduisent vers des activités qui présentent des caractéristiques congruentes ; les stéréotypes les plus importants concernent: la disposition des femmes à s'occuper des personnes, leur capacité et expérience des travaux ménagers, leur habileté manuelle, leur honnêteté et leur aspect physique attirant ;
- les *stéréotypes négatifs*, qui conduisent à s'exclure des opportunités professionnelles ; les exemples les plus importants concernent les croyances sur la faible disponibilité des femmes à la supervision et au control du travail des autres, leur faiblesse aussi bien physique que dans l'étude de la mathématique et des autres matières scientifiques, une petite disponibilité aux déplacements, aux voyages et à aborder des risques et des dangers.

Gysbers, Heppner et Johnston (2001) trouvent nécessaire d'*accroître* avec la *connaissance l'authenticité des décisions* , à travers une intervention qui comprend des activités comme :

- informer des avantages et des désavantages associés à l’adhésion à des rôles professionnels traditionnellement féminins;
- informer de l’importance du savoir mathématique-scientifique afin de suivre des carrières non traditionnelles ;
- apprendre à modifier les idées d’auto-efficacité basées sur les stéréotypes de genre.

Rodriguez (2007) soutient la nécessité de réaliser des actions qui se déroulent au niveau de:

- la connaissance de soi, de ses ressources et de la « clarté » de l’image de soi ;
- l’exploration du monde du travail selon la perspective de genre ;
- la planification des interventions pour réduire et contraster les stéréotypes de genre.

METHODES POUR L’ORIENTATION DES ADULTES ET LE GENRE

Parmi les méthodes pour l’orientation des adultes, la méthode Retravailler et le Bilan de Compétences sont particulièrement significatives et affirmées ; en particulière, la première opère selon une approche exclusivement de genre.

Dans les deux cas, il s’agit de méthodes pour l’orientation *nées* pour s’adresser à un public adulte : parues en France, ensuite elles se sont diffusées en Italie et dans d’autres pays.

Les deux méthodes ont en commun trois éléments :

- elles sont centrées sur la personne qui s’oriente ;
- elles attribuent un rôle fondamental à l’expérience et à sa narration ;
- elles situent le choix dans le cadre d’un projet formatif et/ou professionnel.

La méthode Retravailler

L’expérience Retravailler commence au cours des années ’70, une époque dans laquelle le modèle familial dominant est caractérisé par l’homme qui travaille pour

gagner un salaire suffisant à satisfaire les exigences – à « maintenir » toute la famille, et la femme qui s'occupe du ménage familial et domestique.

En 1974, la sociologue Evelyne Sullerot fonde Retravailler afin de contribuer à l'émancipation des femmes dans l'accès au travail. En origine, ce sont les femmes les destinataires principales du modèle, en particulier celles qui doivent se réinsérer (par exemple après avoir interrompu le parcours professionnel pour la naissance des enfants) ou s'insérer dans le marché du travail (Sullerot, 1970, 1973, 1989, 1994).

Après trois années, à cause aussi des dynamiques de transformation sociale qui ont caractérisé cette période, la mission de Retravailler a évolué significativement.

En effet, les femmes se trouvent dans des situations socio-économiques différentes de celles qui avaient caractérisé les années des contestations féministes radicales ; cependant, aujourd'hui les femmes sont encore dans une situation défavorable en ce qui concerne le monde du travail et la gestion du rapport entre les temps du travail et les temps de la vie (Frezza, 2006).

A cause de ces transformations, et sur la base de l'expérience acquise dans le travail avec les femmes, Retravailler « a ouvert ses portes » aux hommes.

En général, Retravailler constitue une des réalités les plus importantes et significatives dans le secteur de l'orientation des adultes.

La méthode Bilan de compétences

Le Bilan de compétences naît pour des exigences opératives spécifiques dues à des événements de restructuration de certains secteurs du marché du travail et à la nécessité de trouver une collocation différente pour les personnes qui restent désoccupées successivement à cette restructuration. Il s'agit d'un travail d'analyse et de réflexion sur ses compétences assisté et facilité par le conseiller de bilan et qui est finalisé à définir un cadre des éléments à valoriser, utiliser et placer dans des contextes nouveaux de travail et de formation.

Aujourd'hui il est devenu l'une des méthodes privilégiée des pratiques (et des réflexions théoriques) de l'orientation des adultes pour la centralité de l'expérience, de la réflexion, des compétences qui sont des éléments fondamentaux dans la définition de la condition adulte (Alberici, 2006a; Serreri, 2004, Di Fabio, 2004).

Différemment de l'Italie, en France le Bilan de Compétences est réglé par la loi.

L'affirmation toujours plus marquée du rôle de cette méthode et les éléments qui viennent d'être décrits sont à la base des finalités de discussion et de tutelle du Bilan de

compétences poursuivies par la *Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle* qui s'est constituée en 2007 (ISFOL, 2008).

Chapitre 4

LE ROLE DES STEREOTYPES DE GENRE DANS L'ORIENTATION DES ADULTES.

LES HYPOTHESE, LA METHODOLOGIE, LES OUTILS DE LA RECHERCHE REALISEE.

INTRODUCTION

La problématique de la distorsion due aux stéréotypes de genre dans les parcours d'orientation pour les adultes concerne en particulier la dynamique du choix et, plus largement, la définition des projets formatifs et professionnels des femmes et des hommes.

Ici on ne veut pas discuter du fait qu'une femme ou un homme trouvent ou non gratifiantes des occupations caractérisées par des éléments typiques des images sociales de la féminité ou de la masculinité, même si on est d'accord avec les positions du débat qui affirment la culturalité fondamentale de ces images et des capacités et compétences masculines et féminines.

Il s'agit, au contraire, de considérer le désavantage qui caractérise les opportunités de travail, de développement et de rémunération de certains secteurs, les mêmes secteurs qui sont souvent choisis par les femmes à cause d'une prédilection socialement construite et réitérée à travers les dynamiques des stéréotypes et qui, pour des raisons inverses, ne sont pas choisis par les hommes.

Les parcours de vie des personnes qui vivent dans les sociétés contemporaines sont de moins en moins signés par la coïncidence exclusive entre la jeunesse et la formation et entre l'adulthood et le travail. Il faut donc considérer que la vie des personnes est signée par des transitions multiples et hétérogènes entre les deux secteurs de la formation et du travail, dont les limites deviennent toujours moins nets.

Par conséquent, il est nécessaire de considérer aussi bien les choix formatifs que professionnels. C'est pour cette raison qu'on a voulu examiner le rôle que peuvent avoir les éléments des stéréotypes de genre relatifs, d'un côté, aux connaissances, compétences, capacités relationnelles, de l'autre aux priorités liées à la gestion du travail et de la famille.

En d'autres termes, on peut identifier un schéma de correspondance selon lequel une influence fondamentale des éléments des stéréotypes de genre relatifs au domaine de la *compétence* concernent prioritairement le *choix* d'une filière formative particulière et/ou l'orientation vers un secteur professionnel spécifique, tandis que les éléments des stéréotypes de genre relatifs au domaine de la *responsabilité* concernent prioritairement

la *gestion* des équilibres entre la vie professionnelle, les responsabilités familiales, le temps libre.

Donc, si l'orientation des adultes peut représenter un terrain problématique pour le rôle des stéréotypes de genre dans la définition des choix et des projets de vie et professionnels, elle peut aussi bien devenir une opportunité pour la personne qui doit s'orienter afin de travailler et réfléchir sur ces mêmes stéréotypes, sur l'influence qu'ils ont ou qu'ils ont eu dans le passé, sur le rôle qu'ils jouent dans la gestion présente, sur les éléments qui peuvent déterminer la forme et le contenu des choix futurs.

Dans cette recherche on veut mettre en évidence les limitations et les possibilités qui peuvent dériver des stéréotypes de genre en relation aux choix formatifs et professionnels, et du travail qu'on peut faire sur ceux-ci dans les parcours d'orientation avec les adultes.

Bien qu'on sache que les problématiques principales et plus évidentes concernent l'occupation féminine, ici on veut affirmer nécessairement l'*opportunité* de travailler aussi sur les stéréotypes masculins : il n'est pas possible de prendre en considération seulement le côté « féminin » de la question du moment que la plupart des problématiques liées à la gestion des trajectoires de formation et de carrière professionnelle découlent exactement de la dimension *relationnelle* des stéréotypes de genre.

Dans cette perspective, l'opérateur joue un rôle évidemment important en relation à l'équilibre difficile entre la nécessité de considérer les exigences, les idées, les désirs et les projets de la personne qui veut s'orienter et du même orientateur.

La présence et l'importance des stéréotypes dans les choix formatifs et de l'occupation sont largement documentées dans les statistiques et dans les dynamiques socioculturelles et psychologiques, même au sein des parcours d'orientation (cfr. Marro, 2002, 2003, 2004 ; Vouillot, 2007 ; Vouillot *et. al.*, 2004).

Dans la littérature et dans la recherche scientifique, cette considération est rarement déclinée par rapport aux spécificités qui distinguent l'orientation des adultes, surtout par rapport au rôle de l'orientateur et de l'orientatrice face à la problématique qu'on vient d'illustrer (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001; Rodriguez, 2007). C'est pour cette raison que dans la définition de la recherche qu'on présente ici, on a choisi de prendre en considération principalement le *point de vue*, les *pratiques* et la *position* des opérateurs de l'orientation par rapport aux dynamiques des choix des femmes et des

hommes qui s'orientent vers des chances de formation et de travail et à la question de la distorsion liée aux stéréotypes de genre.

En ce qui concerne les questions de genre, on a choisi de considérer aussi bien les modèles qui, à cause de la nature même de leurs pratiques et de leurs objectifs, donnent une attention *déclarée* aux identités de genre des personnes, que les modèles qui ne présentent pas cette caractéristique et qui, en tout cas, s'adressent prioritairement aux adultes.

Les méthodes examinées sont le Retravailler et le Bilan de compétences. Il s'agit de méthodes qui définissent les contextes opératifs des cas français et italiens considérés et dont on va parler.

QUESTIONS ET HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

Les éléments spécifiques qu'on veut examiner ici concernent les questions suivantes :

- Quelle conscience ont les opérateurs et les opératrices de l'orientation par rapport à cette problématique?
- S'agit-il d'une problématique qu'ils considèrent importante ou peu significative?
- S'ils la considèrent importante, ce fait influence-t-il les caractéristiques des parcours réalisés? De quelle façon?

L'ensemble de toutes ces questions a permis d'identifier les hypothèses de la recherche à partir desquelles on a défini et conduit l'activité de recherche qui a été réalisée à travers des études de cas multiples (Yin, 2003).

Les hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1. Les opérateurs et les opératrices de l'orientation considèrent problématique le rôle des stéréotypes de genre dans les choix formatifs et professionnels des adultes.

Hypothèse 2. Les opérateurs et les opératrices abordent ces questions à l'intérieur du parcours d'orientation.

DEFINITIONS DU DESSEIN DE LA RECHERCHE

Introduction

La question des stéréotypes se place sur un plan qui comprend et identifie prioritairement, à l'intérieur de la sphère culturelle, ces éléments et ces dynamiques qui concernent les attitudes, les idées, les expériences individuelles et sociales, les croyances, les convictions – qui, comme on vient de voir, ne sont pas toujours basées sur des données empiriques.

C'est donc par rapport à ces considérations qu'on a choisi de définir le dessein de la recherche à l'intérieur des méthodologies qualitatives. On ne veut pas dire ici que les méthodologies quantitatives ne permettent pas d'aborder les questions décrites, mais il semble plus avantageux d'utiliser des instruments et des techniques qui consentent d'*accéder à la perspective du sujet étudié* : cueillir ses catégories mentales, ses interprétations, ses perceptions et ses sentiments, les motifs de ses actions (Corbetta, 2003).

Choix des cas et de la méthodologie d'étude

L'ensemble des exigences de connaissance décrites a amené à choisir la méthodologie la plus adéquate à valoriser l'entrelacement complexe qui définit les perspectives à analyser pour vérifier les hypothèses de la recherche, c'est-à-dire la méthodologie de l'étude de cas qui représente, selon Yin, la stratégie à préférer quand les questions de la recherche sont basées sur le « comment » et sur le « pourquoi » (Yin, 2003), donc – dans le cas spécifique – sur les modalités utilisées par les orientateurs et les orientatrices et sur les perspectives (convictions, systèmes de valeurs, etc.) qui définissent leurs actions.

Dans le choix de la typologie spécifique de l'étude de cas, on a tenu compte des exigences liées à la vérification des hypothèses de la recherche : si l'on considère le cadre général examiné dans ce travail, c'est-à-dire les questions et les approches de genre à l'intérieur de l'orientation des adultes, on a préféré d'étudier non seulement des

unités d'analyse (les cas) représentées par les structures dans lesquelles les parcours sont réalisés selon une approche *ouvertement* de genre (Retravailler), mais aussi des unités qui, dans la réalisation des parcours *n'adoptent pas ouvertement* ce type d'approche (Bilan de compétences).

Dans le premier cas, les unités d'analyse ont une relevance de type *topique* en raison de la significativité et de la relevance par rapport à la perspective de genre. Dans le deuxième cas, les unités d'analyse ont une relevance de type *critique* car on a plusieurs possibilités de mettre en discussion le cadre théorique qui est à la base des hypothèses de la recherche explicitées (Fedeli, 2002).

Donc, la décision de réaliser des *études de cas multiples* (Yin, 2003) découle de cette double exigence.

Les deux niveaux de relevance, *topique* et *critique*, et le facteur géographique constituent l'ensemble des variables fondamentales pour l'identification des unités d'analyse, c'est-à-dire les études de cas :

Collocation géographique	Relevance topique (Retravailler)	Relevance critique (Bilan de compétences)
ITALIE	C.O.R.A. Roma [Rome – 3 operateur-e-s concerné-e-s]	Job Centre [Gênes –3 operateur-e-s concerné-e-s]
FRANCE	Retravailler Île-De-France [Paris – 6 operateur-e-s concerné-e-s]	C.I.B.C. Bourgogne Sud [Chalon-Sur-Saône – 6 operateur-e-s concerné-e-s]

Les méthodes identifiées sont Retravailler et Bilan de compétences ; elles définissent les pratiques opératives des cas français et italiens qu'on a étudiés : à ce propos, on doit considérer que les deux méthodes son nées en France et successivement ont été introduites en Italie.

En général, dans le choix des cas, on a donné priorité à l'importance des structures : tous les centres intéressés par les études des cas sont particulièrement connus et appréciés au niveau international, et donc ils représentent des sources d'informations, comparaison et référence.

LES OUTILS POUR LA COLLECTION DES INFORMATIONS

Le choix des outils

Par rapport à cette finalité, on a choisi de recueillir les informations pour construire les études de cas à travers plusieurs modalités et techniques, selon une approche de triangulation méthodologique finalisée à obtenir une grande articulation des contenus et des différents niveaux d'expression (Mucchielli, 1999).

En particulier, on a travaillé à travers :

- la collection de la documentation ;
- l'administration de questionnaires à réponse fermée ;
- l'administration d'entretiens spécialisés à des témoins privilégiés.

En premier lieu, on a recueilli la documentation sur les pratiques d'orientation réalisées auprès des structures étudiées:

Dans la définition du questionnaire, on a tenu compte des exigences de connaissance liées aussi bien à ce dernier niveau qu'à celui des pratiques spécifiques qui caractérisent les activités réalisées dans les structures italiennes et françaises intéressées.

En prévision de l'utilisation de l'entretien, finalisé à mieux spécifier les contenus, on a décidé de construire le questionnaire avec des items à choix multiple présentant des réponses prédéfinies qui ont eu l'avantage de rendre plus fluide la compilation de la part des orientateurs et des orientatrices qui ont participé.

En particulier, ces derniers ont permis non seulement d'obtenir plus d'informations, mais aussi d'approfondir et de décliner décidément les problématiques abordées. Cet approfondissement a représenté un des plans fondamentaux pour la définition du travail déroulé et a permis d'identifier des éléments utiles afin de définir des parcours d'orientation attentifs aux questions de genre et à contraster la distorsion due aux stéréotypes de genre.

La construction des outils

La définition des outils pour la collection des informations pour les études de cas a été déterminée par l'exigence de mettre en évidence l'approche utilisée pour la réalisation des parcours d'orientation avec les adultes par les orientateurs et les orientatrices des structures intéressées.

Caractéristiques fondamentales du questionnaire

Le premier pas pour l'implication des opérateurs et des opératrices des structures considérées a été l'administration d'un questionnaire finalisé à obtenir un ensemble d'informations détaillées à utiliser pour la réalisation des entretiens.

En d'autres termes, tout d'abord on a voulu obtenir un premier ensemble d'informations concernant les *expériences* des opérateurs et des opératrices, en cherchant à vérifier le degré d'attention prêté aux questions liées aux stéréotypes de genre dans le processus d'orientation, donc l'existence de conditions partagées par rapport à ces questions.

Ensuite, on a voulu examiner les *perspectives* de chaque opérateur sur ces questions afin de mettre en évidence le rôle individuel dans la gestion des processus d'orientation réalisés avec les adultes.

Caractéristiques fondamentales de l'entretien

L'entretien a été développé à l'intérieur de secteurs de connaissance qui présentent d'un côté des aspects de continuité avec ceux du questionnaire, de l'autre des éléments finalisés à élargir la perspective de la recherche.

On a donc recueilli des informations *décisives* pour la vérification des hypothèses de la recherche. Les questions posées dans les entretiens concernent les deux macro-secteurs suivants :

- les composants et la direction, de la part des opérateurs et des opératrices de l'orientation, de la problématique des stéréotypes de genre par rapport aux choix formatifs et professionnels des femmes et des hommes ;

- la possibilité, selon eux, de travailler sur cet aspect spécifique à l'intérieur des parcours d'orientation avec les adultes.

En conséquence, les questions de l'entretien semi-structuré concernent des secteurs de connaissance relatifs à :

- *les sujets intéressés dans le processus d'orientation ;*
- *le rôle du genre dans les choix des personnes ;*
- *le rôle et les contenus du rôle de l'opérateur ;*
- *le contexte culturel dans lequel l'action d'orientation se développe à l'intérieur des structures considérées ;*
- *les possibilités qui dérivent de la définition des parcours d'orientation selon une perspective de genre.*

L'identification de ces secteurs et de l'articulation en questions (voir l'appendice) découlent de la relevance qui émerge de l'analyse de la littérature et du débat sur les questions de genre, sur l'égalité des chances formatives et professionnelles des femmes et des hommes, sur le rôle des stéréotypes de genre dans la définition des choix concernant la formation et le travail.

ADMINISTRATION DES QUESTIONNAIRES, REALISATION DES ENTRETIENS, ELABORATION DES INFORMATIONS

La collection des informations a eu lieu à travers trois passages principaux.

Le premier a été la collection de documents et informations auprès des structures et de leurs sites internet ; certains matériaux ont été fournis par les responsables des structures (comme, par exemple, les documents et les publications pour l'usage intérieur). On a aussi pris en considération la bibliographie sur les méthodes utilisées par ces mêmes structures, c'est-à-dire le *Retravailler* et le *Bilan de compétences*.

Après avoir identifié les structures pour les études de cas, à partir du mois de juillet 2007 on a commencé à les contacter. Ensuite, on leur a envoyé par e-mail un résumé des objectifs du projet de recherche, des temps et des modalités de travail.

La phase de la recherche sur le champ a été concordée avec chaque responsable .

Au mois de mars 2008, on a envoyé le questionnaire en italien et en français : pour la moitié du mois d'avril 2008, les questionnaires ont été compilés et restitués par e-mail et par courrier .

Le questionnaire a été administré à tous les orientateurs et à toutes les orientatrices qui travaillent auprès des structures afin de :

- acquérir des informations pour élaborer la liste des questions à poser dans les entretiens ;
- obtenir un premier ensemble de connaissances sur les pratiques et sur les idées des orientateurs et des orientatrices à propos des stéréotypes de genre dans l'orientation des adultes.

Les résultats ont été élaborés selon les critères suivants :

- en ce qui concerne les informations liées, par exemple, aux années d'expérience ou à la durée des chaque parcours d'orientation, on a mis en évidence des éléments indicatifs de la composition du groupe qui a

- répondu au questionnaire et des processus de travail réalisés dans les structures ;
- en ce qui concerne les opinions et les jugements, on a considéré les informations tirées des réponses plus fréquentes.

De la seconde moitié d'avril 2008 jusqu'aux premiers jours de juillet 2008, on a réalisé les entretiens spécialisés avec les responsables des structures et/ou les opératrices et les opérateurs qui y travaillent. En particulier, les entretiens ont été réalisés :

- le 23 avril 2008 – entretien avec Serge Rochet (responsable CIBC Bourgogne Sud – Chalon-Sur-Saone, France);
- le 24 avril 2008 – entretien avec Sandrine Siard (consultante CIBC Bourgogne Sud – Chalon-Sur-Saone, France);
- le 30 mai 2008 – entretien avec Françoise Loyson (responsable Retravailler Ile-De-France – Paris, France);
- le 17 juin 2008 – entretien de groupe avec Cristina Corradi, Nicola Dho, Michela Figoli (orientateur-e-s JobCentre – Gênes, Italie);
- le 3 juillet 2008 – entretien de groupe avec Maria Laura Ferrari, Paola Frezza (respectivement présidente et vice-présidente CORA Roma – Rome, Italie).

Comme on voit dans la liste, les entretiens auprès des structures italiennes ont été réalisés selon la modalité de groupe à cause de l'organisation que les responsables eux-mêmes ont voulu donner à la situation de l'entretien ; en tout cas, la conduction de l'entretien a été finalisée à recueillir et à mettre en évidence la contribution de chaque personne à chaque question.

Une semaine avant de la date pour la réalisation de chaque entretien, on a envoyé aux responsables la liste des questions (voir l'appendice).

Les informations obtenues par les entretiens ont été classifiées selon des catégories critiques à travers la méthode de l'*analyse thématique* (Gianturco, 2004). Comme on

vient de dire, les problématiques liées au genre présentent de nombreux niveaux d'interprétation, donc elles sont à considérer *nécessairement* selon une perspective *complexe* et qui mette en évidence la dimension *relationnelle* relative aussi bien aux personnes qu'aux objets inclus dans la problématique elle-même.

Les catégories d'analyse ont été définies à partir de :

- l'étude de la littérature et de la production scientifique sur ce thème ;
- l'analyse des données tirées des questionnaires.

Successivement, avec la première lecture des entretiens, on a pu confirmer la pertinence des catégories identifiées et au même temps définir plus précisément leur propre secteur d'appartenance.

On a identifié les catégories d'analyse suivantes :

- les caractéristiques du public et des opérateurs/opératrices ;
- les femmes et les hommes dans les parcours d'orientation : différences et ressemblances ;
- le rôle et l'entrelacement entre les stéréotypes de genre et la vie privée et les choix formatifs et professionnels ;
- le rôle de l'orientateur et de l'orientatrice ;
- les changements dans les rapports entre les femmes et les hommes et leurs conséquences sur les questions liées au genre et aux stéréotypes ;
- des éléments pour la modélisation de parcours d'orientations attentifs aux questions de genre.

Chapitre 5

LES RESULTATS DE LA RECHERCHE: PRESENTATION DES ETUDES DE CAS

INTRODUCTION

La présentation des résultats de la recherche est ainsi définie :

- en premier lieu, on illustre la dimension européenne dans laquelle s'articulent, dès leur naissance, les expériences d'orientation des structures considérées ;
- ensuite, on décrit les résultats principaux tirés du questionnaire : du moments qu'ils ont contribué à la définition spécifique des lignes d'approfondissement de la recherche, on a choisi de le présenter dans une section dédiée ;
- encore, on présente chaque étude de cas : les informations y contenues permettent d'affirmer que les hypothèses de la recherche sont vérifiées dans tous les cas ;
- les conclusions, enfin, sont dédiées à une analyse transversale des cas, tout en mettant en évidence certaines lignes générales de modélisation pour la définition de parcours d'orientation des adultes attentifs aux questions de genre dans les choix formatives et professionnels, concernant en particulier les dynamiques des stéréotypes de genre.

Suivant le dessein général de la recherche, dans les sections de ce travail, on a donc choisi de souligner les éléments qui concernent les perspectives, les principes les objectifs qui *définissent* les pratiques réalisées dans les structures considérées, tout en donnant des éléments essentiels sur la forme et la collocation de ces dernières.

Dans ce résumé, on va présenter les éléments fondamentaux pour la vérification des hypothèses de la recherche.

LA METHODE RETRAVAILLER : LE CAS DE PARIS ET DE ROME

Le cas de Retravailler Île-De-France (Paris)

Retravailler Ile-De-France est une entreprise associative qui travaille auprès des huit départements de la Région Ile-De-France. Fondée sur la volonté de contribuer à l'émancipation de la condition et de la collocation des femmes dans le monde du travail, elle fait partie de l'*Union Nationale Retravailler* qui recueille tous les centres français qui opèrent sur le territoire national à travers la méthode Retravailler.

Hypothèse 1. Le rôle des stéréotypes de genre dans les choix des adultes au cours des parcours d'orientation est considéré comme une problématique importante à traiter pendant le parcours même (voir hypothèse 2).

Il ne s'agit pas de la seule problématique concernant le cadre global de l'égalité entre les femmes et les hommes, mais on pense qu'elle doit être intégrée globalement dans la question de la mixité des rôles : il est nécessaire de travailler sur la mixité des rôles sociaux car les avancements qu'on obtient dans ce secteur permettent d'améliorer au niveau de la mixité des rôles professionnels.

Par rapport au cadre général de l'égalité des chances, le travail sur les stéréotypes de genre est considéré comme prioritaire : en effet, on met en évidence une forte régression à propos de ces questions.

Hypothèse 2. En ce qui concerne Retravailler, l'égalité des chances entre les femmes et les hommes représente le principe fondant et associatif. L'égalité entre les femmes et les hommes est considérée à la base de l'égalité dans la citoyenneté et de l'humanité d'une société. Du moment qu'elle est à la base de la méthode Retravailler, elle doit être et est traitée dans les parcours d'orientation.

Le cas de C.O.R.A. Roma (Rome)

C.O.R.A. Roma est une organisation non lucrative à utilité sociale qui fait partie du Réseau National C.O.R.A., une association constituée entre les organisations qui

utilisent des méthodologies pour l'orientation et la formation développées à partir de Retravailler.

Hypothèse 1. Dans C.O.R.A. Roma, on attribue importance à la problématique des stéréotypes de genre et aux conséquences qu'elle a dans les choix et les responsabilités des hommes et des femmes. On souligne la nécessité de faire attention non seulement aux stéréotypes de genre, mais aussi à d'autres, comme, par exemple, les stéréotypes liés à l'âge.

Hypothèse 2. En particulier, on affirme que la question de l'autolimitation due aux stéréotypes doit être abordée dans les parcours d'orientation. Le rôle de l'orientatrice et de l'orientateur est celui de rendre les personnes conscientes de ce que signifie, par exemple, un choix non conventionnel en termes de genre.

Le dénouement des questions des distorsions dues aux stéréotypes de genre dans les choix des adultes dans les parcours d'orientation par rapport à la réalisation générale de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes est considéré comme une condition nécessaire.

LA METHODE DU BILAN DE COMPETENCES : LES CAS DU CHALON-SUR-SAONE ET GENES

Le cas du C.I.B.C. Bourgogne Sud (Chalon-Sur-Saône)

Le Centre Interinstitutionnel de Bilans de Compétences Bourgogne Sud de Chalon-Sur-Saône (Département 71 de la Région Bourgogne) se place à l'intérieur de la Fédération Nationale des C.I.B.C. française comme un centre de ressources et de documentation sur les métiers, sur l'emploi et sur la formation.

Hypothèse 1. Dans le C.I.B.C. on considère comme importante la problématique de l'influence des stéréotypes de genre dans les choix formatifs et professionnels des personnes adultes : à partir de la constatation de la relevance de la ségrégation formative et professionnelle en France, on se rend compte du fait que malgré au cours des trente dernières années on a eu nombre de campagnes d'information et de sensibilisation, il y a des secteurs entiers de la formation qui sont réservés aux femmes *ou* aux hommes, selon les occupations auxquelles ces secteurs aboutissent.

Donc, si d'un côté aujourd'hui l'économie pousse vers le dépassement de cette dynamique, de l'autre le poids de la famille, de l'éducation et, plus en général de la culture demeure très fort.

Hypothèse 2. Dans le C.I.B.C. de Chalon-Sur-Saone on est convaincu qu'on doit travailler sur les stéréotypes de genre dans les parcours d'orientation à travers des actions qui rendent la personne consciente du rôle qu'ils ont dans ses choix.

Le cas du Job Centre (Gênes)

Dans le cadre national italien, un des centres pour l'orientation des adultes est le Job Centre de Gênes, où les pratiques de Bilan de compétences et l'attention à des critères de qualité dans la réalisation des parcours répondent à des critères européens.

Le Job Centre est un centre territorial de services pour l'emploi.

Hypothèse 1. La problématique que les stéréotypes de genre causent dans les choix des femmes et des hommes est considérée comme importante par les opérateurs et les opératrices du Job Centre de Gênes. Ils présentent une criticité particulière par rapport au travail plutôt qu'à la formation, aussi bien en termes d'auto-exclusion de certaines opportunités qu'en termes de difficulté à accéder et rester, surtout pour les femmes

Hypothèse 2. Quand l'action des stéréotypes est évidente, les opérateurs et les opératrices du Job Centre de Gênes préfèrent travailler sur ces problématiques à l'intérieur du parcours d'orientation.

En ce qui concerne le rôle de l'orientateur par rapport aux problématiques liées au genre, on croit juste de favoriser dans les parcours de Bilan avec les femmes et avec les hommes une réflexion spécifique sur le rôle et l'influence de la vie privée sur le travail et sur les choix professionnels, surtout pour les aspects concernant les responsabilités familiales.

OBSERVATIONS CONCLUSIVES.

Des éléments pour la définition de parcours d'orientation attentifs aux questions de genre et à la problématique des stéréotypes.

Le genre dans le parcours d'orientation et le rôle de l'opérateur et de l'opératrice

Comme on vient de voir, les hypothèses sont vérifiées dans tous les cas. Un certain degré de diversification, au contraire, est à retrouver dans la déclinaison opérative de l'attention donnée aux questions de genre. Cette diversité a permis d'identifier des lignes pour la définition d'actions d'orientation attentives au genre et aux questions corrélées.

Le rôle des distorsions dues aux stéréotypes de genre dans les parcours d'orientation avec les adultes est considéré important dans tous les cas étudiés. L'intervention sur les stéréotypes dans les parcours examinés est diversifiée :

- dans les cas Retravailler (Retravailler Ile-De-France et CORA Roma), l'intervention sur les stéréotypes de genre est part de l'approche générale avec laquelle on définit et réalise les parcours d'orientation ;
- dans les autres cas (CIBC Bourgogne Sud et Job Centre), on intervient sur les stéréotypes de genre lorsqu'ils se manifestent au cours du parcours d'orientation (celui-ci est un point particulièrement souligné par les opérateur-e-s du Job Centre).

Le type et le niveau d'attention à dédier aux dynamiques et aux problématiques liées au genre doivent découler d'une analyse attentive de chaque cas :

- pour la réalisation d'une intervention réellement efficace, il y a la nécessité que les parcours d'orientation soient plutôt longs (par exemple, deux mois) ;
- ce fait implique le désir et la possibilité, de la part de la personne orientée, à réfléchir sur elle-même ;

- toutefois, l'urgence qui caractérise les besoins de la personnes ne rend pas toujours possible un parcours pareil.

Pour l'espace à dédier aux questions de genre dans les parcours d'orientation des adultes, dans les cas de Retravailler Ile-De-France et C.O.R.A. Roma on reçoit l'indication à introduire l'attention à ces questions dès le début du parcours et à la maintenir dans toutes les étapes. Il faut alors jouer un rôle proactif par rapport aux questions de genre à travers une attention spécifique aux distorsions liées aux stéréotypes et, comme dans le cas particulier de Retravailler Ile-De-France, la définition d'un cadre relatif à la mixité des rôles professionnels.

Eléments méthodologiques et techniques

Par rapport aux éléments qui peuvent définir un parcours d'orientation des adultes attentif au genre, on souligne la significativité des éléments relatifs à une approche narrative-biographique centré sur des dynamiques ludiques et d'*empowerment*.

Repenser le rôle de son propre genre comprend aussi la sphère du "desir", à savoir ce qu'on voudrait être ou faire, dans une perspective temporelle qui comprend le passé, le présent, le futur.

Repenser son rôle de genre n'est pas simple: il y a des différences entre les femmes et les hommes et le désir profond par rapport à son genre n'est pas quelque chose de facile à dire ou à penser.

On souligne alors l'opportunité de faire recours aux techniques de l'auto-narration et des histoires de vie pour mettre en évidence les passages et les choix concernant la vie et les responsabilités vécues et abordées.

Au travers de le raconte de sa vie, on a la possibilité de donner a ce-ci une interpretation differente, qui peut permettre aussi un changement, et donc la definition des projets pour le futur.

Les occasions collectives sont des espaces proportionnés pour une réflexion sur le rôle des stéréotypes du genre dans les choix formatifs et professionnels :

- l’expression des jugements de valeur par les personnes (par rapport aux parcours formatifs ou aux métiers et professions dits « de femme » ou « d’homme ») sont l’occasion pour problématiser la question ;
- la situation du « jeux » (dans le cadre d’une méthodologie ludopédagogique) est utile et adéquate : l’expérimentation de différentes modalités de relation permet une réflexion sur les relations qui caractérisent la vie réelle de chacun-e ;
- ce type de réflexion peut conduire à la modification et à la création de nouvelles modalités relationnelles.

Au niveau des supports aux pratiques d’orientation, on suggère l’opportunité de travailler, par exemple, sur le contenu des revues d’orientation, en particulier par rapport aux présentations des métiers et aux associations iconiques qu’on y propose.

Les liaisons avec le système éducatif

L’intervention sur les stéréotypes de genre dans le cadre de l’orientation des adultes doit être inscrite dans une action générale de prévention et d’éducation.

La connexion avec le système scolaire est considérée indispensable dans tous les cas étudiés, en particulier parce que dans l’expérience scolaire on a beaucoup de moments fondamentaux pour la construction des personnes et de leurs identités.

On souligne l’opportunité de partir de la redéfinition des textes dans lesquels on véhicule – comme aussi dans le cas de la télévision et des mass-média en général – des messages délétères qui fixent certains éléments dans les identités dès les premières années de vie.

La connexion et l’entrelacement avec le système scolaire se déclinent aussi dans la nécessité d’une action de formation et sensibilisation pour les enseignant-e-s :

- comme on a souligné dans les entretiens, beaucoup d’enseignant-e-s semblent n’avoir pas conscience de leurs stéréotypes et/ou des modalités avec lesquelles ils/elles les transmettent dans les pratiques éducatives et dans les occasions d’orientation;

- il est nécessaire d’engager des parcours de réflexion qui permettent de modifier – au moins en partie – leur attitude, aussi à travers la réalisation de cours ou d’activités disciplinaires dédiés à l’ensemble de ces problématiques.

Il est donc nécessaire d’adopter une approche préventive et éducative à travers une connexion avec le système éducatif dans la perspective de l’orientation tout au long de la vie.

Ces exigences s’insèrent pleinement dans la nécessité générale de considérer les systèmes éducatifs et pour l’orientation selon un étroit entrelacement d’objectifs et actions.

Les parcours d’orientation des adultes peuvent se constituer comme des espaces dans lesquels les femmes et les hommes peuvent commencer des processus de réflexion sur la possibilité de gérer, de façon consciente et autonome, leurs propres parcours formatifs et professionnels.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- AA.VV. (1984), *Le sexe du travail*, Grenoble : PUG.
- Abbott, P., Wallace, C. (2003) *An Introduction to Sociology. Feminist Perspectives*. London: Routledge.
- Accornero, A. (1999b), "Perchè l'orientamento al lavoro è ancora più importante di ieri", *Il Mulino*, n°1, pp. 133-141.
- Alberici, A. (a cura di) (2007a), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*, Roma: Anicia.
- Alberici, A. (a cura di) (2007b), *Rita el Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Alberici, A. (2007c), "Orientamento e adulti: un concetto in progress tra transizioni e lifelong learning" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.
- Alberici, A. (2006a), "L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong" in Bresciani, P.G., Franchi, M., (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2006b), "Orientare ed apprendere per tutta la vita. Una prospettiva tra globale e locale" in Batini, F., (a cura di), *Apprendere è un diritto*, Pisa: Edizioni ETS.
- Alberici, A. (2004), "Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione" in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (a cura di) (2001), *La parola al soggetto*, Milano: Guerini Studio.
- Alberici, A. (a cura di) (2000), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Roma: Armando Editore.
- Alberici, A., Nardi, E. (a cura di) (1999), *Figure adulte nell'educazione. Una lettura rousseiana*, Napoli: Tecnodid.
- Alberici, A., Serreri, P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Roma: Monolite.
- Alberici, A., Serreri, P. (2002), "Formazione e autoapprendimento: il Bilancio di competenze", *FOR*, n°53, pp. 27-31.
- Alby, F., Mora, F. (2004), *Il bilancio di competenze*, Roma: Carocci.
- Alcoff, L. (1989), "Femminismo culturale e post-strutturalismo", *Memoria*, n°25, pp. 7-35.
- Almqvist, A.-L., Boje, T.P. (1999), "Garde des enfants : acteurs, financement et organisation", *Comparer les systèmes de protection sociale en Europe du Nord et en France*, Vol. 4, t.1, Rencontres de Copenhague, Paris : Imprimerie Nationale.

- Amara, F. (2003), *Ni putes ni soumises*, Paris : La Découverte.
- Amossé, T. (2004), « Professions au féminin. Representation statistique, construction sociale », *Travail, Genre et Sociétés*, n°11, pp. 31-46.
- Angeloff, T. (2000), *Le temps partiel : un marché de dupes ?*, Paris : Syros.
- Anker R. (1997), “Theories of occupational segregation by sex: An overview”, *International Labour Review*, 136, 3, pp. 315-339.
- Badinter, E. (1986), *L’Une est l’Autre*, Paris: Odile Jacob; trad. it. (1987), *L’Uno è l’Altra*, Milano: Longanesi.
- Badinter, E. (1992), *XY. De l’identité masculine*, Paris : Odile Jacob; trad. it. (1993), *XY. L’identità maschile*, Milano: Longanesi.
- Badinter, E. (2003), *Fasse Route*, Paris: Odile Jacob; trad. it. (2004), *La strada degli errori*, Milano: Feltrinelli.
- Balbo, L. (1995), “Per una società (almeno un poco) riflessiva: essere adulti nella società futura”, *Adulità*, I, pp. 69-72.
- Balbo, L. (1978), “La doppia presenza”, *Inchiesta*, VIII, 32, pp. 3-6.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Erikson.
- Bard, C., Baudelot, C., Mossuz-Lavau, J., dir. (2004), *Quand les femmes s’en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris : La Martinière.
- Batini, F. (a cura di) (2005), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l’empowerment personale e professionale*, Trento: Erikson.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2007), *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma: Carocci.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento: Erikson.
- Battagliola, F. (2000), *Histoire du travail des femmes*, Paris : La Découverte.
- Battagliola, F. (1999), « Des femmes aux marges des activités, au coeur de la flexibilité », *Travail, Genre et Sociétés*, n°1, pp. 157-177
- Battistoni, L. (a cura di) (2005), *I numeri delle donne 2005*, Collana “Quaderni SPINN”, n°17.
- Baudelot, C., Establet, R. (2001), « La scolarité des filles à l’échelle mondiale » in Blöss, T., dir., *La dialettique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF.
- Bauman, Z. (2003), *Intervista sull’identità*, Bari: Laterza.
- Beauvoir, S. de (1949), *Le deuxième sexe*, Paris : Folio Gallimard ; trad. it. (1961) *Il secondo sesso*, Milano : Il Saggiatore.
- Bellaisai, M., Malatesta (a cura di) (2000), *Genere e mascolinità nella storiografia moderna e contemporanea*, Roma: Bulzoni.

- Bem, S. (1974), "The Measurement of Psychological androgyny", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n°42 pp. 155-162.
- Bettio, F. (2002), "The Pros and the Cons of Occupational Gender Segregation in Europe", *Canadian Public Policy – Analyse de Politiques*, XXVIII, suppl.
- Bettoni, C. (2002), "I nuovi orizzonti dell'orientamento tra formazione e lavoro", *Magellano*, n°12.
- Bihl, A., Pfefferkorn, R. (2002), *Hommes/Femmes. L'introuvable égalité*, Paris : Éditions de l'Atelier.
- Bimbi, F., (a cura di) (2003), *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Bloch, D. P. (2006), "Complessità, caos e dinamiche non-lineari: una nuova prospettiva nell'ambito delle teorie sullo sviluppo professionale", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n°7/2.
- Bock, G. (2006), *Le donne nella storia europea. Dal Medioevo ai nostri giorni*, Bari: Laterza
- Bombelli, M.C. (2004), *La passione e la fatica. Gli ostacoli organizzativi e interiori alle carriere femminili*, Milano: Baldini e Castoldi.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil ; trad. it. (1998), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.
- Breines, I., Connell, R.W., Eide, I. (2000), eds., *Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective*, Paris: UNESCO.
- Bresciani, P. G., Franchi, M. (a cura di) (2006), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano: Franco Angeli.
- Bresciani, P.G. (2004), "Approccio autobiografico-narrativo. Competenza e metacognizione" in ISFOL, *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Brezzi, F. (2007), "Identità e differenza: il difficile cammino delle donne" in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Bruscaglioni, M. (1995), "Formazione empowerment", *Adulità*, n°2, pp. 33-44.
- Burgi, N. (2002), « Exiler, désœuvrer les femmes licenciées », *Travail, Genre et Sociétés*, n°8, pp. 105-121
- Butler, J. (2006), *Undoing Gender*, New York-London: Routledge; trad. it. (2006) *La disfatta del genere*, Roma: Meltemi.
- Butler, J. (1990-1999), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York-London, Routledge; trad. it. (2004), *Scambi di genere*, Milano: Sansoni.
- Buttafuoco, A. (1991), "Vuoti di memoria. Sulla storiografia politica delle donne in Italia", *Memoria*, n°31, pp. 61-72.

Buttafuoco, A. (1990), "Virtù civiche e virtù domestiche. Letture del ruolo femminile nel triennio rivoluzionario" in Genassati, G., Rossi, L. (a cura di), *L'Italia nella Rivoluzione 1789-1799*, Bologna: Grafis edizioni, pp. 81-88.

Cacoulat-Bitaud, M. (2001), « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse prestige ? », *Travail, Genre et Sociétés*, n°5, pp. 93-115.

Cammelli, C. (a cura di) (2005), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*, Bologna: Il Mulino.

Camussi, E. (2002), "Donne che parlano di lavoro: la trasgressione di uno stereotipo?", *Adulità*, n°15, pp. 71-83.

Cannavale Quatela, A., Combel, G. (a cura di) (1989), *Orientamento, lavoro e pari opportunità. L'esperienza Retravailler in Italia*, Milano: Franco Angeli.

Capdevilla, L., Cassagnes, S., Cocaud *et al.*, dir. (2003), *Le genre face aux mutations. Masculin et féminin, du Moyen Age à nos jours*, Rennes : PUR.

Castelli C., Venini L. (a cura di) (2002), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.

Catemario, G., Conti, P. (2003), *Donne e leadership. Per lo sviluppo di una cultura organizzativa delle amministrazioni pubbliche in ottica di genere*, Soveria Mannelli: Rubbettino.

Cavarero, A. (1987), "L'elaborazione filosofica della differenza sessuale" in Marcuzzo, C., Rossi Doria, A. (a cura di), *La ricerca delle donne*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Chodorow, N. (1994), *Feminites, Masculinities, Sexualities. Freud and Beyond*, Lexington : University Press of Kentucky; trad. it. (1995), *Femminile, maschile, sessuale*, Milano: La Tartaruga.

Chodorow, N. (1978), *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Berkeley: University of California Press; trad. it. (1991), *La funzione materna. Psicoanalisi e sociologia del ruolo materno*, Milano: La Tartaruga.

Ciccone, S. (2002), "Ripensare il maschile oltre la polarità norma/trasgressione", *Adulità*, n°15, pp. 49-56.

Coates, J. (2003), *Men Talk. Stories in the Making of Masculinities*, London: Blackwell.

Connell, R.W. (2006), *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino.

Connell, R.W. (2000), *The Men and the Boys*, Cambridge: Polity Press.

Consolini, M. (2004a), "Politiche dell'orientamento e società della conoscenza", *Magellano*, n°19, pp. 39-44.

Corbetta, P. (2003), *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche*, Bologna: Il Mulino.

- Covato, C. (2007), “Sapere e pregiudizio. Istruzione e identità femminile nella storia dell’educazione” in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khatat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Covato, C. (2006), *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell’educazione*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Covato, C. (2003), “Il genere come “norma” nella storia dell’educazione”, *Studium Educationis*, 2, pp. 335-364.
- Covato, C. (2002), *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d’infanzia*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Covato, C. (1991), *Sapere e pregiudizio. L’educazione delle donne fra ‘700 e ‘800*, Roma: Archivio Guido Izzi.
- Covato, C., Leuzzi M.C. (a cura di) (1989), *E l’uomo educò la donna*, Roma: Editori Riuniti.
- Covato, C., Ulivieri, S. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell’infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Daly, M. (1978), *Gyn/Ecology. The Metaethics of Radical Feminism*, Boston: Beacon Press.
- De Masi, D. (1999), *Il futuro del lavoro*, Milano: Rizzoli.
- Del Boca, D., Saraceno, C. (2005), “Le donne in Italia tra lavoro e famiglia”, *Economia e lavoro*, n°1, pp. 125-139.
- Delphy, C. (2001), *L’ennemi principal. II. Penser le genre*, Paris : Syllepse.
- Delphy, C. (1998), *L’ennemi principal. I. L’économie politique du patriarcat*, Paris : Syllepse.
- Delphy, C. (1977), « Travail ménager ou travail domestique » in Michel, A., dir., *Les femmes dans la société marchande*, Paris : PUF.
- Demetrio, D. (1995), “Adulthood. I saperi, la ricerca, la poesia”, *Adulthood*, I.
- Demetrio, D. (1991), *Tornare a crescere. L’età adulta tra persistenza e cambiamenti*, Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (1990), *L’età adulta. Teorie dell’identità e di pedagogie dello sviluppo*, Roma: NIS.
- Demetrio, D., Alberici, A. (2002), *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano: Guerini Studio.
- Derrida, J. (1968), *Eperons*, Paris : Flammarion; trad. it. (1991), *Sproni. Gli stili di Nietzsche*, Milano: Adelphi.
- Derrida, J. (1967), *De la Grammatologie*, Paris : Editions de Minuit; trad. it. (1969), *Della grammatologia*, Milano: Jaca Book.

- Di Fabio, A. (2003), “L’utilizzo dell’autobiografia ai fini dell’orientamento: il bilancio di competenze”, *Magellano*, n°15, pp. 39-45.
- Di Fabio, A. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Firenze: Giunti O.S. ITER.
- Di Fabio, A. (1998), *Psicologia dell’orientamento*, Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A., Majer, V. (2004), *Il Bilancio delle competenze. Prospettive di approfondimento*, Milano: Franco Angeli.
- Di Nuovo, S. (a cura di) (2003), *Orientamento e formazione*, Firenze: Giunti O. S., ITER.
- Domenici, G. (2003), *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Bari: Laterza.
- Duby, G., Perrot, M. (a cura di) (1990-1992), *Storia delle donne*, Roma-Bari: Laterza.
- Ehrenreich, B., Hochschild, A.R. (2004), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli: Milano.
- El Khayat, R. (2007), “Fra testimonianza e realtà: donne arabe e percorsi di identità” in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Erikson, E.H. (1955), *Childhood and Society*, London: Imago; trad. it. (1966), *Infanzia e società*, Roma: Armando.
- EUROSTAT (2008), *Labour Force Survey*, European Communities.
- EUROSTAT (2007), *Labour Force Survey*, European Communities.
- EUROSTAT (2006), *Labour Force Survey*, European Communities.
- Fassin, E. (2004b), « Genre et sexualité : politique de la critique historique » in Granion, M. C., dir., *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques*, Paris : Karthala.
- Fausto-Sterling, A. (2000), *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*, New York: Basic Books.
- Fedeli, S. (2002), “Per una guida metodologica” in Cecconi, L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Ferrieux, D. (2001), “Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro”, *Risorsa Uomo*, n°1-2, pp. 79-96.
- Fillard, C., Collomb-Boureau, C. (2003), *Les mouvements féministes américains*, Paris : Ellipse.
- Focault, M. (1976), *L’Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*, Paris : Gallimard ; trad. it. (1978), *La volontà di sapere*, Milano: Feltrinelli.
- Focault, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard ; trad. it. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi.

- Fontana, R. (2006), *Uomini tra resistenza e resa. Che cosa dicono del lavoro di genere*, Roma: Carocci.
- Fontana, R. (2002), *Il lavoro di genere*, Roma: Carocci.
- Franchi, M. (2006), “Strategie, esperienze e apprendimenti nella transizione al lavoro” in Bresciani, P.G., Franchi, M. (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell’epoca della flessibilità*, Milano: Franco Angeli.
- Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Roma: Donzelli.
- Frega, R. (2004), “Bilancio di competenze e formazione: gli assunti comuni” in ISFOL, *Ricostruire l’esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Frega, R. (2001a), “Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf”, *Professionalità*, n°62, pp. 7-18.
- Freud, S. (1978), *Opere*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Frey, L. (2004), “Flessibilità del lavoro e dell’organizzazione sociale e formazione continua delle competenze trasferibili nei lavoratori adulti” in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- Frezza, P. (2006), “La pratica orientativa di CORA”, *LLL. Focus on Lifelong Lifewide Learning*, II, n°6.
- Gainotti, M.A. (2001), *Diventare uomo, diventare donna*, Milano: Guerini.
- Gallina, V., (a cura di) (2000), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano: Franco Angeli.
- Gallina, V., Vertecchi, B. (2006), *La cultura degli adulti. Il profilo della popolazione sammarinese*, Milano: Franco Angeli.
- Garbarino, E. (2004), “Traiettorie e ragnatele: l’orientamento in un’ottica di genere”, *Magellano*, n°22, p. 53 e segg.
- Gelpi, E., (a cura di) (2004), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord al Sud*, Torino: L’Harmattan Italia.
- Gherardi, S., Poggio, B. (2003), *Donna per fortuna, uomo per destino: il lavoro raccontato da lei e da lui*, Milano: Etas.
- Ghoussoub, M., Sinclair-Webb, E. (2000), eds., *Imagined Masculinities. Male Identity and Culture in the Modern Middle East*, London: Saqi Books.
- Gianini Belotti, E. (1978), *Sessismo nei libri per bambini*, Milano: Edizioni dalla parte delle bambine.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli: Milano.

Gianturco, G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Milano: Guerini Studio.

Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press; trad. it. (1987), *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milano: Feltrinelli.

Glass Ceiling Commission (1995a), *Good for Business. Making Full Use of the Nation's Human Capital. The Environment Scan*, Washington D.C.: Federal Glass Ceiling Commission.

Glass Ceiling Commission (1995b), *A Solid Investment. Making Full Use of the Nation's Human Capital. Recommendations*, Washington D.C., Federal Glass Ceiling Commission.

Goffman, E. (2002), *L'arrangement des sexes*, Paris : La Dispute.

Goffman, E. (1977), « La ritualisation de la féminité », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14, p. 34-50.

Gollac, M., Volkoff, S. (2002), « La mise au travail des stéréotypes de genre. Les conditions de travail des ouvrières », *Travail, Genre et Sociétés*, n°8, pp. 25-53.

Gough, B. (2002), "Biting your Tongue. Negotiating masculinities in contemporary Britain", *Journal of Gender Studies*, 10 (2), pp. 169-186.

Groux, D., dir. (2002), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris : L'Harmattan.

Groux, D., Porcher, L., dir. (2003), *L'altérité*, Paris : L'Harmattan.

Guichard, J. (2007), "“Transizione”: concetto centrale dell'orientamento di oggi?" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Guichard, J., Huteau, M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano: Raffaello Cortina.

Guionnet, C., Neveu, E. (2005), *Féminin/Masculin. Sociologie du genre*, Paris : Armand Colin.

Gysbers, N. C., Heppner, M. J., Johnston, J. A. (2001), *L'orientamento professionale. Processi, questioni e tecniche*, Firenze: ITER O.S. Giunti.

Gysbers, N. C., Heppner, M. J., Johnston, J. (2000), « Conseil et développement de carrière tout au long la vie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 20, pp. 91-115.

Halpern, D.E., LaMay, M.L. (2000), "The Smarter Sex. A Critical Review of Differences in Intelligence", *Educational Psychology Review*, n°12, pp. 229-246.

Heppner, P. P., Heppner, M. J. (2006), "Il problem-solving nel processo di career counselling", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n°7/3.

- Héritier, F. (2002), *Masculin, féminin. II. Dissoudre la hiérarchie*, Paris: Odile Jacob.
- Héritier, F., (1996), *Masculin, féminin. I. La pensée de la différence*, Paris : Odile Jacob.
- Hochschild, A.R. (1983), *The Managed Heart. Commercialization of Human Feelings*, Berkeley: University of California Press.
- Hoff Sommers, C. (2000), *The war against boys*, New York: Touchstone.
- Husén, T. (1974), *The learning society*, London: Methuen.
- Inglehart, R., Norris, P. (2000), “The Developmental Theory of the Gender Gap: Women and Men’s Voting Behaviour in Global Perspective”, *International Political Science Review*, 21 (4), pp. 441-462.
- INSEE (2008), *Regards sur la parité*, Paris : INSEE.
- INSEE (2007), *Enquêtes emploi*, Paris : INSEE.
- Irigaray, L. (1984), *Ethique de la différence sexuelle*, Paris : Éditions de Minuit.
- Irigaray, L. (1977), *Ce sexe qui n’en est pas un*, Paris : Éditions de Minuit ; trad. it. (1978), *Questo sesso che non è un sesso*, Milano: Feltrinelli.
- ISFOL (2008), *Documento tecnico sul bilancio di competenze*, Roma: ISFOL.
- ISFOL (2007a), *Dialoghi sull’orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Grimaldi, A., Del Cimmuto, A. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL (2007b), *Esiste un differenziale retributivo di genere in Italia? Il lavoro femminile tra discriminazioni e diritto alla parità di trattamento*, Rustichelli, E. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL (2005a), *Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare. Integrazione delle politiche e problemi di valutazione*, Roma: ISFOL.
- ISFOL (2005b), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione*, Grimaldi, A., Quaglino, G. P. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL, AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- ISFOL (2002a), *L’orientamento degli adulti sul lavoro*, Montedoro C. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL (2002b), *Una prospettiva che orienta. Attenzioni metodologiche e approccio di genere nei percorsi di orientamento per giovani donne e uomini*, Roma: Edizioni Editoriale AESSE.
- ISFOL (1999), *Buone pratiche per la formazione delle donne e per il mainstreaming*, Pesce, A. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISTAT (2006), *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli secondo un approccio di genere*, Rosina, A., Sabbadini, L.L. (a cura di), Roma: ISTAT.

- ISTAT (2004), *Come cambia la vita delle donne*, Sabbadini, L.L., Roma: ISTAT.
- Jarvis, P. (2001), *The age of learning. Education at the knowledge society*, London: Kogan Page.
- Kanter, R. (1977), *Men and Women of the Corporation*, New York: Basic Books; trad. it. (1988), *Maschile e femminile in azienda: due culture a confronto*, Milano: Edizioni Olivares.
- Kergoat, D. (1984), « Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux » in *Le sexe du travail*, Grenoble : PUG.
- Knowles, M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Krakovitch, O., Sellier, G. (2001), dir., *L'exclusion des femmes. Masculinité et politique dans la culture au XXe siècle*, Paris : Complexe.
- Kray, L. J., Thompson, L., Galinsky, A. (2001), "Battle of the Sexes: Gender Stereotype Confirmation and Reactance in Negotiations", *Journal of Personality and Social Psychology*", 80, 6, pp. 942-958.
- Kristeva, J. (1974), *La révolution du langage poétique*, Paris : Seuil ; trad. it. (1979), *La rivoluzione del linguaggio poetico*, Venezia : Marsilio.
- "L'orientamento: restrizioni e libertà, Atti del convegno mondiale, 18-21 settembre 2001, Parigi, UNESCO/Sorbona" (2001), *FOP*, 4-5-6.
- L'orientamento degli adulti: una risposta possibile* (2002), Atti del convegno, Trieste, 4 ottobre 2002.
- Lallement, M. (2000), « En poste à temps partiel », *Travail, Genre et Sociétés*, n°4, pp. 135-155.
- Laqueur, T.W. (1992), *La fabrique du sexe*, Paris : Gallimard.
- Laqueur, T.W. (1990), *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*, Cambridge: Harvard University Press; trad. it. (1992), *L'identità sessuale dai greci a Freud*, Bari: Laterza.
- Laufer, J., Marry, C., Maruani, M. (2003), *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris : La Découverte-Mage.
- Laufer, J., Marry, C., Maruani, M. (2001), *Masculin-Féminin: questions pour les sciences de l'homme*, Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Douarin, L. (2004), « Hommes-femmes et micro-ordinateur : une ideologie des compétences », *Réseaux*, 123, pp. 149-174.

- Lemoine, C. (2002), *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: Franco Angeli.
- Letablier, M.-T. (2001), « Le travail centré sur autrui et sa conceptualisation en Europe », *Travail, Genre et Sociétés*, n°6, pp. 19-41.
- Leuzzi, M.C. (2008), *Erminia Fuà di Fusinato. Una vita in altro modo*, Roma: Anicia.
- Leuzzi, M.C. (2007), “Veli e dis-veli delle donne italiane” in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Leuzzi, M.C. (2004), “Le bambine di buon carattere si divertivano ma...”, *CADMO*, XII, n°1, pp. 109-118.
- Levy, A. (2006), *Sporche femmine scioviniste*, Roma: Castelvecchi.
- Lipperini, L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli: Milano.
- Lo Presti, A. (2006), “Le transizioni lavorative degli adulti: una rassegna critica”, *Giornale Italiano di Psicologia dell’Orientamento*, n°7/2, pp. 3-17.
- Liodice, I. (a cura di) (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: Franco Angeli.
- Mapelli, B. (2007), *Dopo la solitudine. Pedagogia narrativa tra donne e uomini*, Milano: Mimesis Edizioni.
- Mapelli, B., Bozzi Tarizzo, G., De Marchi, D. (a cura di) (2001), *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, Firenze: La Nuova Italia.
- Marchioro, S. (2002), “Educazione Permanente degli Adulti. La rilevanza delle azioni di orientamento”, *Magellano*, n°12.
- Marini, F., De Simone, S. (2002), *L’inserimento lavorativo delle donne: orientamento e formazione*, Roma: Carocci.
- Marro, C., dir., (2003), « Féminin/masculin. Du genre et des identités...sexuées », *Pratiques Psychologiques*, n°3.
- Marro, C. (2002), « Evaluation de la Féminité, de la Masculinité et auto attribution des qualificatifs « féminin » et « masculin ». Quelle relation ? », *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n°4, pp. 545-563.
- Marro, C., Vouillot, F., (2004), « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l’éducation*, n°17, pp. 3-21.
- Marro, C., Vouillot, F. dir., (2002), « Construction et affirmation de l’identité chez les hommes et les femmes, les garçons et les filles de notre société », *L’orientation scolaire et professionnelle*, n°spécial, vol 31.
- Maruani, M. (2003), *Travail et emploi des femmes*, Paris : La Découverte.
- Mead, M. ([1935], 1967), *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Milano: il Saggiatore.

- Méda, D. (2001), *Le temps de femmes. Pour un nouveau partage des rôles*, Paris : Champs Flammarion.
- Messeri, A. (2007), “L’orientamento tra scuola, università e lavoro: spunti di riflessione” in ISFOL, *Orientare l’orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.
- Messeri, A. (2003), “Educazione, orientamento e lavoro: alcune questioni generali”, *Magellano*, n°14, pp. 1-4.
- Mills, J.S. ([1869], 1912), *The Subjection of Women* in Mill, J.S., *Three Essays*, London: Oxford University Press; trad. it. (1976), *La servitù delle donne*, Roma: Savelli.
- Mosconi, N., dir. (1998), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris : PUF.
- Mosse, G.L. (1997), *L’immagine dell’uomo. Lo stereotipo maschile nell’epoca moderna*, Torino, Einaudi.
- Mucchielli, A. (1999), *Dizionario dei metodi qualitativi nelle scienze umane e sociali*, Roma: Borla.
- Nardi, E. (2005), *Oltre l’Emilio. Scritti di Rousseau sull’educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Nardi, E. (2001), “Sistemi scolastici a confronto” in Vertecchi, B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano: Franco Angeli.
- Nardi, E. (1999), “Emilio bambino, Emilio adulto: due metodi educativi a confronto” in Alberici, A., Nardi, E. (a cura di), *Figure adulte nell’educazione. Una lettura rousseiana*, Napoli: Tecnodid.
- Norris, P. (2004), “The Gender Gap: Old Challenges, New Approaches” in Carroll, S.J., eds., *Woman and American Politics. New Questions, New Directions*, Oxford: Oxford University Press.
- Nota, L., Soresi, S. (2000), *L’autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell’orientamento*, Firenze: Giunti O. S., ITER.
- Oakley, A. (1974) *Housewives*, London: Allen Lane.
- OECD-OCDE (2008), *Education at a Glance 2008*, Paris: Éditions de OCDE.
- OECD-OCDE (2007), *Education at a Glance 2007*, Paris: Éditions de OCDE.
- OECD-OCDE (2006), *Education at a Glance 2006*, Paris: Éditions de OCDE.
- OECD-OCDE (2004), *Career Guidance*, Paris: Éditions de OCDE; trad. it. (2004), *L’orientamento professionale*, Centro Risorsse Nazionale per l’Orientamento.
- OECD-OCDE (1998), *Pianificare il futuro*, Roma: Armando Editore.
- Pahl, J.M., Pahl, R.E. (1972), *Managers and their Wives. A Study of Career and Family Relationships in the Middle Class*, Harmondsworth: Penguin.

Pellerey, M. (2007), “Apprendimento e trasferimento di competenze professionali” in ISFOL, *Orientare l’orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Pellerey, M. (2004), “Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell’apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali” in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.

Périer, J. (2004), *Retravailler: un metodo da vivere*, Roma: CORA.

Perret, J.-B. (2003), « L’approche française du genre en publicité. Bilan critique et pistes de renouvellement », *Reseaux*, 21 (120), pp. 147-174.

Perrot, M. (2001), « Faire l’histoire des femmes » in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M., dir., *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l’homme*, Paris : PUF .

Piazza, M. (2003), *Le trentenni*, Milano: Mondadori.

Pfeiffer, J. (2000), « Les débuts de la critique féministe des science en France (1978-1988) » in Gardey, D., Lowy, I., dir., *L’invention du naturel*, Paris : L’Harmattan.

Piazza, M. (1997), *Metodologia di analisi e valutazione delle competenze in un’ottica di genere*, Ecap: Emilia Romagna.

Piccone Stella, S., Saraceno, C. (a cura di) (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.

Pizan, C. de ([1404-1405], 1999), *La città delle dame*, Milano, Trento: Luni Editrice.

Planté, C. (2002), « La confusion des genres » in Hurtig, M.C., Kail, M., Rouch, H., dir., *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Paris : CNRS Editions.

Pochic, S. (2000), « Comment retrouver sa place ? Chômage et vie familiale de cadres masculins », *Travail, Genre et Sociétés*, n°3, pp. 87-108.

Pombeni, M.L. (2007), “Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l’orientamento” in ISFOL, *Dialoghi sull’orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Roma: ISFOL.

Pombeni, M. L. (2002a), “L’orientamento nei Centri per l’impiego”, *Professionalità*, n° 69, pp. 37-43.

Pombeni, M.L. (2002b), “Gli scenari italiani per l’orientamento degli adulti” in *L’orientamento degli adulti: una risposta possibile*, Atti del Convegno, Trieste, 4 ottobre 2002.

Pombeni, M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna: Il Mulino

Pombeni, M. L., Canzutti, S. (2000), “Profili orientativi: verso una definizione tipologica”, *Risorsa Uomo*, vol. 7, 1-2, p. 109-129.

- Pombeni, M. L., Guglielmi D. (2000), "Competenze orientative: costrutti e misure", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1/3, pp. 26-37
- Ponthieux, S. (2004), « Les travailleurs pauvres : identification d'une catégorie », *Travail, Genre et Sociétés*, n°11, pp. 93-108.
- Pringle, R. (1989), *Secretaries Talk. Sexuality, Power and Work*, Sydney: Allen & Unwin.
- Pruna, M.L. (2007), *Donne al lavoro*, Bologna: Il Mulino.
- Quaglino, G.P. (2003), "Farsi strada: un approccio integrato tra orientamento, formazione e autoformazione" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G.P. (2001), "Uno scenario dell'apprendere" in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca metodologica*, Milano: Franco Angeli, pp. 277-332.
- Quere, L., Smoreda, Z., (coord.) (2000), « Le sexe du téléphone », *Reseaux*, vol. 18 (103).
- Rodriguez, M.L. (2007), *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*, Anicia: Roma.
- Rogers, C. (1961), *On Becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1942), *Counseling and psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rosti, L. (2006), "La segregazione occupazionale in Italia" in Simonazzi, A. (a cura di), *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Roma: Carocci.
- Rousseau, J.-J. ([1762], 1995), *Emilio o dell'educazione*, a cura di Nardi, E., Firenze: La Nuova Italia.
- Rubin, G. (1975), "The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex" in Reiter, R.R., eds., *Toward an Anthropology of Woman*, New York: Monthly Review, pp. 157-210.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (2003), "Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel Bilancio di competenze", *Professionalità*, n°75, p. 9-17.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: Franco Angeli.
- Russo, S. (a cura di) (2001), *Il Bilancio di competenze: una storia europea. Dal trasferimento delle pratiche alla certificazione*, Milano: Franco Angeli.
- Samek Lodovici, M., Semenza, R. (a cura di) (2004), *Il lavoro part-time. Anomalie del caso italiano nel quadro europeo*, Milano: Franco Angeli.
- Sangiorgi, G. (2005), *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Roma: Carocci.

- Santelli Beccegato, L., Ulivieri, S. (a cura di) (2003), “Genere e educazione”, *Studium Educationis*, n° 2.
- Saraceno, C., Naldini, M. (2007), *Sociologia della famiglia*, Bologna: Il Mulino.
- Saraceno, C. (2003), “La conciliazione di responsabilità familiari e attività lavorative in Italia: paradossi ed equilibri imperfetti”, *Polis*, n°2, p. 199-228.
- Sartori, M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, Milano: Franco Angeli.
- Scarpellini, G. Strologo, E. (a cura di) (1976), *L'orientamento, Problemi teorici e metodi operativi*, Brescia: La Scuola.
- Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, J. W. (1988), *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press.
- Scott, J. (1987), “Il “genere”: un’utile categoria di analisi storica”, *Rivista di storia contemporanea*, 4, pp. 560-586.
- Selvatici, A., D’Angelo, M. G. (a cura di) (1999), *Il bilancio di competenze*, Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (1996), “Le donne sparite e la disuguaglianza di genere” in Piccone Stella, S., Saraceno, C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1990), “Gender and Cooperative Conflicts” in Tinker, I., eds., *Persistent Inequalities. Women and Men Development*, New York-Oxford: Oxford University Press.
- Serreri, P. (2007), “Riflessività, empowerment e proattività nei Bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all’Università” in Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Liodice, I. (a cura di), *Adulti e Università*, Milano: Franco Angeli.
- Serreri, P. (2006), “L’approccio secondo la logica delle competenze nell’incrocio domanda-offerta di lavoro” in Ursino, C. (a cura di), *Servizi per l’impiego. Temi e contesti*, Roma: Aracne.
- Serreri, P. (2004), “L’orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi” in Demetrio, D., Alberici, A., *Istituzioni di educazione degli adulti. Vol. 2*, Milano: Guerini Scientifica.
- Serreri, P. (2003), “Bilancio di competenze e formazione” in Alberici, A., Serreri, P., *Competenze e formazione in età adulta*, Roma: Monolite.
- Serreri, P. (2002), “Orientamento e educazione permanente. L’orientamento degli adulti sul lavoro” in ISFOL, *L’orientamento degli adulti sul lavoro*, Roma: ISFOL.
- Silvera, R. (2002), « Le genre des politiques du temps de travail : nouveaux enjeu non sans risques », *Lien social et Politiques*, n°47, pp. 97-107.

- Simonazzi, A. (a cura di) (2006), *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Milano: Carocci.
- Singly, F. de (2007), *L'injustice ménagère. Pourquoi les femmes en font-elles toujours autant ?*, Paris : Armand Colin
- Singly, F. de (2001), « Charges et charmes de la vie privée » in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M., dir., *Masculin-feminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : PUF.
- Soresi, S. (a cura di) (2000), *Orientamenti per l'orientamento*, Firenze: ITER O.S. Giunti.
- Stoller, R.J. (1968), *Sex and Gender. Vol. 1. On the Development of Masculinity and Femininity*, London: Hogarth Press.
- Sullerot, E. (1996), « L'orientation professionnelle des adultes : l'expérience de "Retravailler" », *Spirale*, n°18, pp. 9-26.
- Sullerot, E. (1994), "Da Retravailler ad EWA. La diffusione del metodo in Europa e nel mondo", *Corainforma*, n°0.
- Sullerot, E. (1973), *Les française au travail*, Paris :Hachette.
- Sullerot, E. (1970), *La femme dans le monde moderne*, Paris : Hachette.
- Super, D. E. (1980), "A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development", *Journal of Vocational Behaviour*, n°13, pp. 282-298.
- Super, D. E., Savisacks M. L., Super C. M. (1994), "The life-span, life-space approach to career" in Brown D., Brooks L. et al., *Career choice and development*, San Francisco: Jossey-Bass. pp. 121-178.
- Touraine, A. (2008), *La globalizzazione e la fine del sociale*, Milano: Il Saggiatore.
- Touraine, A. (2006), *Le monde des femmes*, Paris : Fayard.
- Ulivieri, S. (2006), "Femmes et jeunes filles. Costruzione dell'identità di genere ed educazione nell'opera letteraria di Simone de Beauvoir" in Covato, C. (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano: Guerini.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Vallet, L.-A. (2001), « Stratification et mobilité sociales : la place des femmes » in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M., dir., *Masculin-feminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : PUF.
- Vertecchi, B. (2006), *La scuola disfatta*, Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2002), *Le parole della scuola*, Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (a cura di) (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano: Franco Angeli.

Vertecchi, B. (2000), "L'illetteratismo: un'insidia per la democrazia" in *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze: Le Monnier.

Vertecchi, B. (a cura di) (1995), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, Firenze: La Nuova Italia.

Villa, P. (2005), "Lavoro a tempo parziale e modelli di partecipazione femminile al mercato del lavoro nei paesi europei", *Lavoro e diritto*, 2, p. 201.

Vincent, S. (2001), *Le jouet et ses usage sociaux*, Paris : La Dispute.

Volpi, R. (2007), *La fine della famiglia*, Milano: Mondadori.

Vouillot, F. (2007), « L'orientation aux prise avec le genre », *Travail, Genre et Sociétés*, n°18, pp. 87-108.

Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., Steinbrucker, M.L. (2004), « La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratique », *Psychologie du travail et des organisations*, n° spécial : « L'orientation tout au long la vie », vol 10/3, pp. 277-291.

Walby, S. (2000), « La citoyenneté est-elle sexuée ? » in Ballmer-Cao, T.-H., Mottier, V., Sgier, L., dir. *Genre et politique. Débats et perspectives*, Paris : Gallimard.

Walby, S. (1990), *Theorizing Patriarchy*, Oxford : Blackwell.

Wittig, M. (2001), *La pensée Stratght*, Paris : Balland.

Wollstonecraft, M. (1792), *Vindication of the Rights of Woman*, London: Joseph Johnson; trad. it. (1977) *I diritti delle donne*, Roma: Editori Riuniti.

Woolf, V. (1928), *Orlando. A Biography*, Hogarth Press.

Woolf, V. (1927), *To the Lighthouse*, London: Hogarth Press.

Yin, R., eds. (2003), *Case Study Research. Designs and Methods*, Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Zarka, J. (2000), « Conseil et limites. Limites du conseil, au delà des limites. L'appel sans espace, l'espace des appels », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 20, pp. 141-169.

ANNEXES

**Questionnaire
pour les opérateur-e-s d'orientation**

Présentation

Par ce questionnaire, je vous demande de fournir des simples informations qui guideront la construction de l'étude de cas concernant la structure dans laquelle vous travaillez.

Il s'agit d'informations qui regardent votre vision des questions liées aux dynamiques de genre, relativement à votre pratique professionnelle avec les personnes adultes, femmes et hommes, dans leurs choix professionnels et formatifs.

La plupart des réponses vous donnent la possibilité de choisir entre des options prédéfinies ; seulement dans quelques cas, on vous demandera de décrire brièvement la raison de votre réponse.

Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie pour votre importante collaboration.

Naturellement, j'ai l'intention de partager avec vous les résultats de l'enquête (qui sera conduite en Italie et en France, à travers la réalisation d'études de cas) à laquelle vous, avec la compilation de ce questionnaire, donnerez une contribution significative.

Temps prévu pour la compilation : **30 minutes**

À rendre à votre responsable [*Prénom Nom*], qui s'occupera de recueillir tous les questionnaires complétés.

Merci et bon travail !

Alessandro Rizzo

SECTION 1.

1.1 Depuis combien d'années vous vous occupez d'orientation?

- De 1 à 3 années*
- De 3 à 7 années*
- Plus de 7 années*

1.2 Depuis combien d'années vous réalisez des parcours spécifiques d'orientation avec des personnes adultes ?

- De 1 à 3 années*
- De 3 à 7 années*
- Plus de 7 années*

1.3 Quelles méthodes, techniques et/ou quels outils vous employez dans votre pratique professionnelle ?

.....
.....
.....

1.4 Par rapport à votre actuelle expérience comme professionnel-le de l'orientation, indiquez de suite les données demandées (si vous ne disposez pas de données précises, vous pouvez approximer) :

- durée de chaque parcours d'orientation (pour chaque personne) :

heures en total :

distribuées en n° ... des rencontres

- pourcentage des clients femmes et hommes

% des femmes :

% des hommes :

SECTION 2.

2.1 Considérez maintenant des questions de genre particulières par rapport aux dynamiques du marché du travail (par exemple, relativement à les questions de l'accès et de la rentrée dans le marché du travail, de la motivation au choix du travail à temps partiel et aux conséquences de ce choix sur la carrière, de la jouissance différenciée des congés parentaux).

Vous pensez que dans le processus d'orientation avec femmes et homme, ces questions soient :

- Peu significatives*
- Assez significatives*
- Très significatives*
- Je ne sais pas*

2.2 Femmes et hommes tendent souvent à choisir des parcours formatifs-professionnels « pour femmes » et « pour hommes », en s'excluant des parcours qui ne sont pas considérés comme *féminins* ou *masculins* : quel degré d'importance donnez-vous à cette problématique dans le milieu de l'orientation ?

- Peu significatives*
- Assez significatives*
- Très significatives*
- Je ne sais pas*

2.3 Dans votre pratique professionnelle, il vous arrive de donner une attention particulière à cette problématique ?

- Oui*
- Oui, mais pas souvent*
- Non*

2.3.1 Si « Oui », dans quel degré vous estimez de dédier attention à cette problématique?

- Bas*
- Moyen*
- Haut*
- Très haut*

2.4 Pensez-vous que parmi vos collègues on dédie une attention particulière à cette question ?

- Oui, on donne une grande attention à la question*
- Oui, on donne partiellement attention à la question*
- Non, on ne donne pas d'attention à la question*
- Je ne sais pas*

2.4.1 Si non, vous croyez que cela dépend de:

- manque d'information*
- non considération de la question comme prioritaire*

autre (spécifier) :

.....
.....
.....
.....
.....

2.5 Les temps de travail vous permettent-ils/ permettraient-ils de sonder suffisamment les dynamiques liées à l'authenticité du choix des sujets?

- Oui, ils le permettent/le permettraient*
- Oui, ils le permettent/le permettraient, mais partiellement*
- Non, ils ne le permettent pas*

2.6 En ce qui vous concerne personnellement, croyez-vous que l'ensemble des questions qui viennent d'être indiquées (auto-exclusion des parcours de travail, professionnels et formatifs en tant que femmes et hommes) soit prioritaire ou y a-t-il d'autres questions plus urgentes à affronter ?

- C' est prioritaire*
- Il y a d'autres questions plus urgentes, mais c'est quand même une question importante*
- Il y a d'autres questions plus urgentes, ce n'est pas une question très importante*
- Je ne sais pas*

2.6.1 Si vous croyez y avoir d'autres questions plus urgentes, pourriez-vous les indiquer ?

.....

SECTION 3.

3.1 Compte tenu des différences réelles dans les conditions des femmes et des hommes (par rapport à la famille, aux problématiques du travail, à l'organisation du temps libre, etc.), en général croyez-vous opportun de tracer des différents parcours d'orientation selon le genre de la personne à orienter ?

Oui, il est opportun de différencier les parcours d'orientation par rapport au genre

Non, il n'est pas opportun de différencier les parcours d'orientation par rapport au genre

Je ne sais pas

Autre (spécifier).....

.....
.....
.....
.....

3.2 Si vous analysez votre pratique et votre expérience professionnelle, en général croyez-vous avoir une approche différenciée selon le genre de la personne à orienter ?

Oui, je prends une approche différenciée

Non, je ne prends pas d'approche différenciée

Je ne sais pas

Autre (spécifier).....

.....
.....
.....

3.3 Maintenant considérez les caractéristiques et les aptitudes communément attribuées aux femmes (par exemple, capacité d'écoute, disposition pour les relations et les travaux de soin.

Croyez-vous que ces caractéristiques soient effectivement présentes dans la plupart des femmes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

3.3.1 Si oui, vous estimez que ces caractéristiques doivent être mises en valeur dans les parcours d'orientation avec les femmes, relativement aux choix professionnels et formatifs ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

3.4 Maintenant considérez les caractéristiques et les aptitudes communément attribuées aux hommes (par exemple, contrôle des situations et des émotions, compétitivité, etc.).

Croyez-vous que ces caractéristiques soient effectivement présentes dans la plupart des hommes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

3.4.1 Si oui, vous estimez que ces caractéristiques doivent être mises en valeur dans les parcours d'orientation avec les hommes, relativement aux choix professionnels et formatifs ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

3.5 Maintenant, considérez le cas d'une femme qui évite les parcours professionnels centrés sur les « sciences exactes », même si intéressée, par exemple parce qu'elle se croit inadéquate dans un milieu composé presque entièrement d'hommes ou parce qu'elle crains n'être pas à mesure de supporter la pression sociale causée du fait d'être un cas « particulier ».

Considérez encore le cas d'un homme qui évite les parcours professionnels centrés sur les « capacités de soin », d' « écoute », de « relation », même si intéressé, afin d'éviter la sanction sociale, une carrière peu rémunératrice et peu prestigieuse dans la perception sociale, de ne pas rester isolé dans son milieu et d'éviter la pression sociale causée du fait d'être un cas « particulier ».

En général, en ce qui concerne les caractéristiques communément associées aux femmes et aux hommes, on estime que ces caractéristiques peuvent effectivement influencer les choix des femmes et des hommes comme dans les exemples précédents.

Dans quel degré êtes-vous d'accord avec cette affirmation?

- Pas d'accord*
- Peu d'accord*
- Assez d'accord*
- Très d'accord*
- Je ne sais pas*

SECTION 4.

4.1 Relativement à votre connaissance de la situation actuelle du marché du travail, pensez-vous opportun de conseiller à un homme d'éviter des métiers et des professions traditionnellement féminins ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

4.1.1 Si vous avez répondu « Oui » ou « Non », pourriez-vous expliquer brièvement la raison de votre réponse ?

.....
.....
.....
.....
.....

4.2 Relativement à votre connaissance de la situation actuelle du marché du travail, pensez-vous opportun de conseiller à une femme d'éviter des métiers et des professions traditionnellement masculins ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

4.2.1 Si vous avez répondu « Oui » ou « Non », pourriez-vous expliquer brièvement la raison de votre réponse ?

.....

.....
.....
.....
.....

4.3 Prenez l'exemple d'une femme qui voudrait s'adresser vers des secteurs professionnels ou formatifs traditionnellement masculins (par exemple, celui de l'ingénierie) : on peut raisonnablement penser qu'elle a conscience de choisir un parcours typiquement « pour hommes ».

On peut faire les mêmes considérations dans le cas d'un homme qui voudrait s'adresser vers des parcours communément considérés féminins.

Dans votre expérience professionnelle, vous avez eu l'occasion de vous confronter à des situations semblables ?

- Oui*
- Non*
- Je ne rappelle pas*

4.3.1 Si oui, cela s'est passé plus souvent avec des femmes ou des hommes ?

- Plus souvent avec des femmes*
- Plus souvent avec des hommes*
- Il s'est passé également avec des femmes et des hommes*

4.3.2 Vous avez approfondi la question du choix non conventionnel dans les mêmes parcours d'orientation avec ces personnes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne rappelle pas*

4.3.3 Si vous avez approfondi la question, pourriez-vous indiquer brièvement comment ?

.....
.....
.....
.....
.....

4.4 Maintenant, prenez le cas d'une femme qui s'oriente vers des secteurs formatifs ou professionnels traditionnellement estimés « féminins » (par exemple, travaux « de soin », assistance/aide sociale, enseignement dans l'école maternelle ou primaire, etc.).

Si l'on considère la composition par sexe des segments professionnels cités (presque totalement composés par des femmes), on peut raisonnablement imaginer que les professionnell-e-s de l'orientation se trouvent souvent en présence de choix semblables.

Pour les hommes on peut faire les mêmes considérations.

En général, croyez-vous que ce phénomène puisse être le véhicule de conséquences quelquefois négatives dans la vie professionnelle des personnes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

4.4.1 Si vous avez répondu « Oui », croyez-vous que les conséquences négatives regardent principalement:

- les femmes*
- les hommes*
- je ne sais pas*

4.4.2 Pouvez-vous expliquer brièvement la raison ?

.....
.....
.....
.....
.....

Questions pour l'entretien aux témoins privilégiés

1. Qui sont les femmes et les hommes qui font le parcours d'orientation dans votre structure?

Par exemple, diplôme possédé, personnes qui cherchent le premier emploi ou qui cherchent un nouveau emploi, raisons pour lesquelles ils cherchent un nouveau emploi (désir personnel de changement, licenciement, etc.).

Les données recueillies semblent montrer une plus grande présence des femmes: qu'en pensez-vous?

Y a-t-il des personnes étrangères?

Y a-t-il des différences significatives entre les choix des français et des étrangères-s?

Y a-t-il des différences significatives entre les hommes français et les hommes étrangers et entre les femmes françaises et les femmes étrangères?

2. Quels sont la formation et l'expérience des orientateur-e-s qui travaillent avec les adultes dans votre structure ?

En général, quel genre de formation ont les orientateur-e-s qui travaillent avec les adultes ? Quel est leur diplôme/qualification ? Ont-ils/elles une qualification spécifique ?

Y a-t-il des cours de formation et/ou de mise à jour pour les orientateur-e-s? Quels sont-ils?

3. Qu'est-ce qui se passe dans les parcours d'orientation des femmes et des hommes ? Quelles sont les différences principales, s'il y en a ?

Comment se comportent-ils/elles ?

Qu'est ce qu'ils/elles demandent ?

Comment font-ils/elles leurs choix ?

Y a-t-il des conduites qui sont typiques des femmes ? Des hommes ? Quel sont les éléments principaux des ces conduites ?

4. En ce qui concerne les parcours d'orientation réalisés dans votre structure, quelle influence a la vie privée sur le travail et sur les choix professionnels/formatifs des femmes et des hommes ?

Dans quel mesure, dans les discours des femmes et des hommes, émergent des questions liées à la vie privée ?

De quelle manière, au cours des parcours d'orientation, femmes et hommes tiennent compte de leur vie privée par rapport aux choix professionnels et formatifs ?

Est-ce que des femmes qui ont des caractéristiques différentes (par rapport à l'âge, au milieu social, cultural, à l'appartenance ethnique, etc.), gèrent différemment le rapport entre la vie privée et le travail ? De quelle façon ?

5. Croyez-vous qu'il y ait, de nos jours, des parcours professionnels et formatifs réellement difficiles à accéder et/ou à parcourir, pour les femmes en tant que femmes, ou pour les hommes en tant que hommes ?

Croyez-vous que les plus grandes difficultés soient liées à l'accès ou à la possibilité de parcourir certains parcours ?

Quelles sont les difficultés ?

Sont-elles liées à la motivation personnelle ?

Sont-elles liées à des limitations dues au contexte ?

Est-ce que la situation est changée avec le temps ?

Elle est changée pour les femmes ? Pour les hommes ?

6. Quel est le rôle de l'orientateur-e par rapport à la question des « choix conventionnels » des femmes et des hommes ? Pouvez-vous me raconter une expérience que vous avez vécu de « choix non conventionnel » dans un parcours d'orientation avec un-e adultes ?

De quelle façon l'orientateur-e se confronte-t-il et travaille-t-il par rapport à ce type de choix ?

Se comporte-il de façon différente par rapport aux choix « non conventionnels » des femmes et des hommes ?

Croyez-vous que la question de l'auto-exclusion liée aux stéréotypes de genre doit être affrontée dans le même parcours ? Pourquoi ?

Les résultats des questionnaires mettent en évidence que les choix « non conventionnels » sont plus souvent des femmes, par rapport aux hommes : qu'en pensez-vous ?

7. Croyez-vous que résoudre ces questions (distorsions dans les choix des adultes liés aux stéréotypes de genre) puisse contribuer à la réalisation générale de l'égalité des chances entre hommes et femmes ? De quelle façon ?

Comment s'insère la question de la distorsion liée aux stéréotypes de genre dans l'orientation dans le débat général sur l'égalité d'opportunités ?

Pensez-vous que la ségrégation professionnelle (des femmes et, par contre, des hommes) soit un problème prioritaire à résoudre ?

Y a-t-il d'autres questions plus urgentes à résoudre ? Si oui, lesquelles ?

8. Comment estimez-vous le débat sur les questions de genre en France ? Croyez-vous que la sensibilité pour les questions de genre dans l'orientations soit changée avec le temps ?

S'agit-il d'un débat qui est proche des questions réelles de la vie quotidienne et professionnelle des femmes et hommes ?

Comment est-il par rapport au débat étranger ?

Y a-t-il eu des changements significatifs avec le temps ?

S'agit-il de changements positifs ou négatifs ?

9. Croyez-vous que les transformations dans les rapports entre hommes et femmes (en relation à la prise en charge des responsabilités familiales, à la répartition du travail, aux conditions d'accès et de développement de carrière, etc.) soient destinées à marquer des changements significatifs et destinés à durer dans le temps ?

Est-ce vrai pour tous les milieux sociaux et économiques de la population ?

Estimez-vous que la plupart des changements positifs concernent, toutefois, principalement les milieux de population avec des caractéristiques sociales et culturelles hautes ?

10. Comment devrait être un parcours d'orientation des adultes attentif au genre des personnes ?

Faut-il valoriser les différences éventuelles dans l'approche des femmes et des hommes ?

Faut-il faire réfléchir les personnes sur les questions liées au choix des parcours « féminin » ou « masculin » ?