

*Lire et Ecrire Bruxelles*

**LE SENS DE LA MIXITÉ ET DE LA NON-MIXITÉ DANS LA FORMATION DES ADULTES :**

**LE CAS DE L'ALPHABÉTISATION FRANCOPHONE À BRUXELLES**



Hélène Marcelle

Sous la direction d'Anne-Chantal Denis

Bruxelles, Avril 2011

*Nous tenons à remercier tous les participants de l'enquête. Ils sont apprenants, formateurs, coordinateurs, accueillants, directeurs et acteurs politiques. Tous impliqués dans le secteur de l'alphabétisation. Cette recherche n'aurait pu exister sans leur confiance et leur enthousiasme.*

*Un grand merci aux membres du Comité d'accompagnement pour les nombreux apports et précieux conseils suggérés durant cette année de travail.*

*Enfin, un remerciement tout particulier à Sophie Rodari (HETS Genève) et à Altay Manço (IRFAM).*

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 11 |
| Chapitre 1 .....  | 15 |
| L’alphabétisation à Bruxelles : .....   | 15 |
| Un secteur, des politiques et un public.....                                    | 15 |
| 1. Le secteur de l’alphabétisation à Bruxelles .....                            | 16 |
| 1.1. Les activités proposées en alphabétisation.....                            | 16 |
| 1.2. Bref historique de la construction du secteur.....                         | 17 |
| 1.2.1. Quelques pionniers.....  | 17 |
| 1.2.2. Années 2000 : développement et professionnalisation du secteur.....      | 21 |
| 1.3. Une diversité de secteurs de subventionnement pour l’alphabétisation ..... | 22 |
| 1.4. Une diversité d’opérateurs.....  | 25 |
| 2. Le public de l’alphabétisation à Bruxelles .....                             | 28 |
| 2.1. Des hommes et des femmes .....   | 28 |
| 2.2. Une majorité d’immigrés.....   | 29 |
| 2.2.1. Focus sur le Maroc.....  | 30 |
| 2.2.2. Focus sur la Turquie.....  | 32 |
| 2.3. Conditions socio-économiques du public en alphabétisation .....            | 33 |
| 3. En résumé.....   | 34 |
| 3.1. Le secteur .....   | 34 |
| 3.2. Le public.....   | 34 |
| Chapitre 2 .....  | 35 |
| Construction d’un objet de recherche .....                                      | 35 |
| 1. Introduction.....  | 36 |
| 2. La mixité .....  | 38 |
| 2.1. La mixité comme dispositif éducatif.....                                   | 38 |
| 2.1.1. Condorcet et la coinstruction.....                                       | 38 |

|            |  |    |
|------------|--|----|
| 2.1.2.     | Pratiquer la mixité : entre pure commodité et innovation .....                               | 39 |
| 2.1.3.     | La normalisation de la mixité : une simple modalité du fonctionnement de l'enseignement..... | 41 |
| 2.2.       | Remise en cause de la mixité et débat sur la non-mixité.....                                 | 43 |
| 2.2.1.     | Quand la mixité est censée résoudre les inégalités... ..                                     | 43 |
| 2.3.       | Conclusions.....   | 45 |
| 2.4.       | Non-mixité et mixité dans la militance et la lutte pour le partage du pouvoir.....           | 47 |
| 2.5.       | Mixité : retour sur le genre et le sexe .....  | 50 |
| 2.5.1.     | Génèse de « gender ».....  | 50 |
| 2.5.2.     | Itinéraire politique et scientifique d'une banalisation de <i>gender</i> .....               | 51 |
| 2.5.3.     | Le sexe : un construit social aussi.....   | 52 |
| 2.5.4.     | Conclusion pratique.....   | 54 |
| 2.6.       | La mixité dans l'espace urbain : un concept très complémentaire.....                         | 55 |
| 2.6.1.     | La mixité : quand le lieu fait le lien.....  | 55 |
| 2.6.2.     | La mixité comme vocable .....  | 56 |
| 2.6.3.     | Conclusion pratique.....   | 57 |
| 3.         | Mixte/Non-Mixte : décision de l'action publique .....  | 58 |
| 3.1.       | La décision : un acte rationnel, oui mais limité !.....                                      | 58 |
| 3.2.       | La décision comme action organisée et manifestation de l'identité de l'organisation .....    | 61 |
| 3.2.1.     | La sociologie de l'action organisée.....   | 61 |
| 3.2.2.     | Un concept iconoclaste pour les théories de la décision: l'identité.....                     | 63 |
| 3.3.       | Conclusions pratiques .....  | 64 |
| 4.         | Mixte/Non-Mixte : le choix du public.....  | 65 |
| 4.1.       | Niveau individuel : la motivation et le projet de l'apprenant .....                          | 66 |
| 4.2.       | Le niveau macrosocial : la structure d'opportunité .....                                     | 70 |
| 4.3.       | Le niveau mésosocial : le capital social .....   | 71 |
| 4.4.       | Conclusions pratiques .....  | 73 |
| Chapitre 3 | .....  | 75 |

|   |    |
|---|----|
| Méthode : création du dispositif de recherche.....  | 75 |
| 1. Amorçage : une mise à plat d’hypothèses .....  | 76 |
| 1.1. « La non-mixité favoriserait un meilleur apprentissage qu’en situation mixte grâce à une absence de rapports de force entre les apprenants et les apprenantes » .....  | 77 |
| 1.2. « Au contraire de la non-mixité, la mixité en classe favoriserait l’intégration sociale dans une société ou la mixité serait la norme » .....  | 78 |
| 1.3. « Les cours non-mixtes pro-femmes permettent aux femmes les plus fragilisées l’accès à l’alphabétisation sans enfreindre la règle de ségrégation des sexes de leur communauté ou de leur conjoint ».....                                       | 79 |
| 1.4. « L’offre de cours pro femmes se fonde sur et tend à renforcer chez ses acteurs les stéréotypes ethniques et de genre liés aux personnes sous-qualifiées issues de l’immigration maghrébine » .....  | 80 |
| 1.5. « Le faible taux de participation masculine aux cours mixtes s’explique par un double évitement : celui de la reconnaissance de lacunes en français et celui d’établir cette reconnaissance face au sexe opposé, souvent meilleur élève »..... | 80 |
| 1.6. Le faible taux de participation des hommes résulte d’une typification sociale féminisant le secteur de l’alphabétisation renforcée par la rareté de l’offre dédiée aux hommes .....  | 81 |
| 2. Terrain : démontage d’hypothèses et nouvelles pistes .....   | 82 |
| 3. Modes d’investigation .....  | 82 |
| 4. Population de l’enquête (N=54) .....   | 83 |
| 4.1. Les cadres (N=9) .....   | 83 |
| 4.2. Les coordinateurs et formateurs en alphabétisation (N=30) .....  | 83 |
| 4.3. Les apprenants (N=25).....   | 83 |
| 4.4. Recrutement.....   | 83 |
| 4.5. Distribution des participants de l’enquête.....  | 84 |
| 5. Méthode d’entretien.....   | 86 |
| 5.1. Entretiens compréhensifs individuels .....   | 86 |
| 5.2. Entretiens collectifs : focus group .....  | 87 |
| 6. Constitution d’un comité d’accompagnement.....   | 87 |
| Chapitre 4 .....  | 89 |
| Accès à la formation et identité sexuée .....   | 89 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 1.     | Introduction.....   | 90  |
| 2.     | Description socio-démographique des personnes rencontrées .....   | 91  |
| 3.     | Dynamiques motivationnelles.....  | 92  |
| 3.1.   | La perception de soi .....  | 92  |
| 3.2.   | Motifs économiques, prescrits et dérivatifs : la place parfois ambiguë du travail dans la motivation .....              | 93  |
| 3.3.   | Motif dérivatifs : sortir de la routine.....  | 96  |
| 3.4.   | Motifs opératoires personnels : l'alpha hors-champ du travail.....  | 97  |
| 3.5.   | Motifs identitaires : se trans/former.....  | 98  |
| 4.     | Structure d'opportunité .....   | 99  |
| 4.1.   | Structuration du marché du travail.....   | 99  |
| 4.2.   | Structuration institutionnelle .....  | 100 |
| 4.3.   | Organisation de l'offre de formation .....  | 100 |
| 4.3.1. | La concomitance avec d'autres activités.....  | 100 |
| 4.3.2. | Le facteur géographique .....   | 101 |
| 4.3.3. | Un secteur professionnel féminin .....  | 102 |
| 4.3.4. | Horaires favorables pour tous ? .....   | 103 |
| 5.     | Le capital social.....  | 104 |
| 5.1.   | Le capital social comme source d'avantage via les réseaux extra-familiaux .....   | 104 |
| 5.2.   | Le capital social comme source de soutien solidaire familial mais aussi de contrôle social                              | 105 |
| 6.     | Le critère de mixité/non-mixité : une controverse au croisement de la structure d'opportunité et du capital social..... | 107 |
| 7.     | Conclusions.....  | 111 |
|        | Chapitre 5 .....  | 113 |
|        | La mixité dans l'alphabétisation.....   | 113 |
| 1.     | Introduction.....   | 114 |
| 2.     | Les valeurs sociales de la mixité : la version des opérateurs .....   | 115 |
| 3.     | Mises en œuvre de la mixité .....   | 117 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 3.1.   | La mixité sur le papier .....   | 117 |
| 3.2.   | La mixité régulée (ou paritaire) .....  | 118 |
| 3.2.1. | Quand la mixité ne va plus de soi .....   | 118 |
| 3.2.2. | Des méthodes d'action positive à l'égard des candidats masculins .....                  | 119 |
| 3.2.3. | Un travail d'information, parfois persuasif, sur le sens de la mixité .....             | 121 |
| 4.     | Intégration du genre dans la pratique pédagogique.....                                  | 123 |
| 5.     | Valeurs et attitudes des apprenants à l'égard de la mixité.....                         | 126 |
| 5.1.   | Représentations d'apprenants sur les participants en cours mixtes .....                 | 126 |
| 5.2.   | La mixité, c'est « respect » et garder ses distances .....                              | 127 |
| 5.3.   | Quand la parité fait défaut : du rapport de genre ou rapport de nombre ?.....           | 129 |
| 5.4.   | La mixité s'exporte-t-elle au-delà du contexte de formation ?.....                      | 130 |
| 6.     | Adaptations et accommodements .....   | 131 |
| 7.     | Commentaires et questionnements.....  | 133 |
|        | Chapitre 6 .....  | 137 |
|        | La non-mixité féminine en alphabétisation .....   | 137 |
| 1.     | Logiques de construction de la non-mixité chez les opérateurs déclarés non-mixtes ..... | 138 |
| 1.1.   | Une non-mixité <i>féministe</i> : la non mixité comme <i>métaphore</i> .....            | 138 |
| 1.2.   | Une non-mixité <i>exogène</i> .....   | 138 |
| 1.3.   | Une non-mixité <i>par conformité</i> .....  | 139 |
| 2.     | Les potentiels de la non-mixité : la version des opérateurs.....                        | 140 |
| 2.1.   | Un espace de liberté pour femmes sous-pression .....                                    | 140 |
| 2.2.   | Un terrain pour le lobby .....  | 141 |
| 2.3.   | Cibler les femmes : axe prioritaire pour le changement.....                             | 141 |
| 2.4.   | Déplacer les identités .....  | 142 |
| 2.5.   | Passerelle vers la mixité .....   | 142 |
| 2.6.   | Un modèle volontairement inachevé et ouvert.....  | 143 |
| 3.     | Les potentiels de la non mixité : la version des apprenantes .....                      | 144 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 3.1.   | Indifférences à la non-mixité.....                                     | 144 |
| 3.2.   | La non-mixité : pour avoir la paix.....                                | 145 |
| 4.     | Non-mixité féminine et pédagogie : quelles particularités ? .....      | 146 |
| 4.1.   | En secteur non-mixte <i>féministe</i> .....                            | 146 |
| 4.2.   | En non-mixité exogène et par conformité .....                          | 148 |
| 5.     | Mise à l'épreuve de la non-mixité : des opérateurs en transition ..... | 149 |
| 5.1.   | Le texte de l'appel à projet Cohésion sociale.....                     | 149 |
| 5.2.   | Une réception mitigée chez les opérateurs non-mixtes .....             | 152 |
| 5.3.   | Les transitions initiées par les opérateurs.....                       | 153 |
| 5.3.1. | Stratégies de transition .....   | 153 |
| 5.3.2. | Résistances des apprenantes contre la transition.....                  | 154 |
| 5.4.   | La mixité entraînée par le public .....                                | 156 |
| 6.     | Commentaires et questionnements.....                                   | 157 |
|        | Chapitre 7 .....   | 161 |
|        | La non-mixité masculine en alphabétisation.....                        | 161 |
| 1.     | Une situation exceptionnelle .....                                     | 162 |
| 2.     | Une situation transitoire ?.....                                       | 164 |
| 3.     | Une pédagogie propre à la non-mixité masculine ?.....                  | 166 |
| 3.1.   | Un entre-hommes ?.....   | 166 |
| 3.2.   | Une progression différente ? .....                                     | 166 |
| 3.3.   | Des groupes multi-niveaux.....   | 167 |
| 4.     | Commentaires et questionnements.....                                   | 168 |
|        | Conclusions.....   | 169 |
|        | et recommandations .....   | 169 |
| 1.     | Conclusions.....   | 170 |
| 1.1.   | Mixité : un même idéal, une multitude de pratiques .....               | 170 |
| 1.2.   | Logiques genrées de l'accès à l'alphabétisation .....                  | 174 |



|   |     |
|---|-----|
| 1.3. La mixité en formation, un dispositif de conversion ou de conversation ? ..... | 175 |
| 2. Recommandations.....   | 177 |
| Bibliographie.....  | 179 |



## *Introduction*

« Pour que tout adulte qui le souhaite puisse trouver, près de chez lui, une alphabétisation de qualité adaptée à ses besoins ». Cet adage, bien connu chez Lire et Ecrire, est un appel à une vigilance constante de tous ses membres pour que l'accès de tous à l'alphabétisation soit garanti. Cependant, dans le public diversifié de l'alphabétisation à Bruxelles, des différences subsistent, surtout en termes de genre. En témoignent les statistiques de l'Etat des lieux de l'Alphabétisation (CPPAA<sup>1</sup>, 2010) : 28% des apprenants sont des hommes et ils sont minoritaires pour 75% des groupes de formation<sup>2</sup>.

Mais où sont-ils ? Pourquoi il y a tant de femmes ? L'accès à l'alphabétisation est-il si différent selon le sexe ? Si les hommes sont minoritaires comment se déroule la participation en groupe de formation ? Décrochent-ils plus facilement ? Et pourquoi ? Pour comprendre si sous cette différence homme-femme ne se cachent pas des inégalités, le Service Etudes de la coordination régionale de Lire et Ecrire Bruxelles a entamé, de janvier 2009 à janvier 2010, une enquête auprès d'une soixantaine d'informateurs répartis parmi des acteurs politiques, des opérateurs en alphabétisation ainsi que des apprenantes. Dès les premières heures de la problématisation, la présence d'opérateurs s'adressant uniquement aux femmes a attiré notre attention bien que cette présence n'explique pas à elle seule la faible participation masculine sur l'ensemble du secteur. Présente à raison de plus d'un tiers de l'ensemble des opérateurs en alphabétisation, ce type d'offre, qui n'a pas son pareil du côté masculin, participe à une importante dynamique dans l'orientation des candidats à l'alphabétisation. Une dynamique qui n'est pas sans débats à l'heure où la mixité est portée comme levier incontournable de la politique de Cohésion sociale, importante source de subvention dans le secteur bruxellois de l'alphabétisation à côté de l'Education permanente. Dans un tel contexte, la question de la sous-représentation masculine parmi les apprenants s'est vite muée en un questionnement plus large du sens de la mixité et de la non-mixité en alphabétisation. Par conséquent, nous avons débouché sur une première question de départ ...à double variable : Comment s'expérimente l'offre et la demande en alphabétisation selon le sexe (des apprenants) et le critère de mixité (des groupes de formation) ?

Notre approche est une analyse en tenaille à la fois *top-down* et *bottom up* considérant symétriquement les logiques sociales derrière la demande et celles derrière l'offre en alphabétisation. Autre symétrie : celle du sexe. Nous avons tâché de rendre compte de l'expérience d'hommes et de femmes dans chaque type de groupe d'alphabétisation. Ainsi, nous avons veillé à élargir le terrain d'investigation en y faisant entrer un maximum de données telles que des événements marquants et illustratifs de la problématique, des logiques sociales, des représentations, des techniques administratives et des positionnements politiques. Cette volonté de si peu circonscrire l'objet de recherche répond aussi au besoin d'ouvrir un champ où les études sociologiques manquent : un champ qui joindrait à la fois des questions de genre, l'étude de l'action publique et le champ de l'éducation des adultes sous-qualifiés dont la plupart sont issus de l'immigration. Quant aux travaux sociologiques sur la mixité, ils sont nombreux, certes, mais n'interrogent pas le champ de la formation des adultes sous-qualifiés et s'attachent plutôt au débat de la mixité scolaire. Sans guide théorique préétabli ou éprouvé dans d'autres recherches similaires, démarrer sur un tel sujet devait donc se faire de la façon la plus ouverte possible. La dimension particulièrement vaste de notre objet de recherche est aussi le fruit d'une méthode d'enquête qui s'est délibérément orientée vers l'induction alors que le projet initial de recherche reposait sur une base hypothético-déductive.

Enfin, ce travail permet de poser aux mains de Lire et Ecrire un premier état de l'art à partir duquel des études plus fines peuvent être relancées sur l'un ou l'autre sujet soulevé grâce à l'enquête. Ce travail

---

<sup>1</sup> CPPAA= Comité de Pilotage Permanent sur l'Alphabétisation des Adultes. Ce comité dirige chaque année un important Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles collectant les statistiques sur les différents opérateurs en alphabétisation et les publics qui s'y inscrivent.

<sup>2</sup> Notre calcul à partir des statistiques du CPPAA (2009).

s'adresse aussi aux décideurs politiques de l'Education permanente et de la Cohésion sociale ainsi qu'à tous les opérateurs en alphabétisation et en Cohésion sociale.

Le présent rapport se divise en huit parties. D'abord, une présentation du secteur bruxellois de l'alphabétisation : soit son histoire, ses sources de subvention, la nature de ses activités et la diversité de son public. Ensuite, la mixité et la non-mixité sont envisagées sur le plan théorique. Il s'agit d'un niveau d'entendement de notre problématique inspiré des observations de terrains. La mixité et la non-mixité y sont envisagées d'abord comme dispositifs, ensuite comme le fruit de décisions, de préférences, prises tantôt par les acteurs de l'offre tantôt par ceux de la demande en formation. Le troisième chapitre informe du procédé de l'enquête de terrain en reprenant par souci de cohérence l'ensemble des hypothèses à la base du projet de recherche et en spécifiant l'échantillon de la population de l'enquête. Les chapitres qui suivent sont des analyses thématiques portant sur l'accès à l'alphabétisation selon le sexe et le critère de mixité (chapitre 4), l'expérience de la mixité en formation (chapitre 5), celle de la non-mixité féminine (chapitre 6) et celle de la non-mixité masculine (chapitre 7). Enfin, toutes les données sont mises en perspective et suivies de recommandations dans notre conclusion (chapitre 8).



## *Chapitre 1*

# *L'alphabétisation à Bruxelles : Un secteur, des politiques et un public*

# 1. LE SECTEUR DE L'ALPHABÉTISATION À BRUXELLES

## 1.1. LES ACTIVITÉS PROPOSÉES EN ALPHABÉTISATION

Le secteur de l'alphabétisation recouvre **4 grands groupes de formation**. Il s'agit de catégories de formation en termes de profils linguistiques et de parcours scolaire (CPPAA, 2009 :30). Premièrement, les adultes non-francophones et non-scolarisés sont orientés vers l'alpha/Français Langue Etrangère (FLE) pour apprendre à parler, lire, écrire et calculer en français. Deuxièmement, la formation Alpha Francophone s'adresse aux adultes du même niveau mais maîtrisant déjà le français oral. Ces deux premiers types de formation s'adressent à des personnes très faiblement scolarisées, n'ayant acquis aucun diplôme ni en Belgique ni à l'étranger et dont les compétences restent inférieures au niveau du Certificat d'Etude de Base (CEB). « Alpha FLE » et « Alpha Francophones » sont les formations les plus courantes du secteur (80% de l'offre). Troisièmement, la remise à niveau ou formation de base s'adresse à des adultes sachant parler le français et dont le diplôme scolaire le plus élevé est le CEB. Il est remarquable de noter la rareté de cette formation qui ne dépasse pas les 2% de l'offre totale à Bruxelles. Enfin, il existe des cours de FLE pour des personnes maîtrisant l'écrit dans leur langue maternelle et qui ont acquis un diplôme scolaire dans cette langue. Le « FLE scolarisés » constitue 18% de l'offre de formation.

Articulés à ces cours, le secteur de l'alphabétisation, et plus particulièrement celui encadré dans les politiques d'Education permanente et de Cohésion sociale<sup>3</sup>, prévoit **une diversité d'activités à vivre en français**. « Outre les visites (musées, lieux publics...), les sorties dans le quartier ou au-delà, les rencontres avec des personnes-ressource, on trouve les ateliers les plus divers. Beaucoup explorent différentes formes d'expression (ateliers d'écriture, de peinture, photo, théâtre, conte, chant, mime, rap...). D'autres visent des apprentissages spécifiques (groupes 'Permis de conduire', informatique, voire atelier 'potager'). D'autres encore concernent la participation, l'implication citoyenne (atelier actualité, droits sociaux, comité des apprenants...), la santé et le bien-être (atelier santé, gym, cuisine...), la vie quotidienne (ateliers parents, 'documents administratifs'...), les loisirs (ateliers jeux, cercles de lecture...). Et cetera. Ces activités, souvent organisées à partir de la demande des participants, les amènent à investir davantage la formation, la rendent plus vivante, plus proche de leur situation, de leurs aspirations. Elles favorisent les ponts entre l'apprentissage formel et les multiples autres manières d'acquérir des connaissances, des compétences – en un mot, de se développer et d'atteindre les multiples objectifs des participants, l'alphabétisation n'étant pas une fin en soi mais un outil pour... » (BASTYNS, 2009).

Les formations se donnent en général durant la **journée** ; c'est le cas en 2008-2009 de 85% des groupes d'apprenants à Bruxelles, soit 465 groupes. D'autres groupes, 81 en tout, sont soit des groupes exclusivement du soir ou des groupes se formant en journée et en soirée (CPPA, 2010). A notre connaissance, il n'existe pas de groupe de femmes en soirée. Cet espace-temps est plutôt le fait de groupes mixtes (où la présence masculine serait plus affirmée).

---

<sup>3</sup> Nous reviendrons sur ces deux types de politiques dans ce chapitre.



## 1.2. BREF HISTORIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SECTEUR

### 1.2.1. Quelques pionniers

Les lignes qui suivent retracent brièvement quelques itinéraires de grandes associations encore actives aujourd'hui. Dès leur création, ces organismes se distinguent par leurs origines politiques, leurs projets et la composition de leur public tant sur le plan du sexe, de l'origine ethnique que de la situation économique.

Dans les années soixante débutent les premiers cours d'alphabétisation à Saint-Gilles. Initiative de la FGTB, l'**Université syndicale** inscrivait l'alphabétisation des travailleurs immigrés à son programme afin de leur donner les clés pour une connaissance de base du français mais aussi pour les soutenir dans la construction de leur citoyenneté et leur donner la possibilité de devenir des délégués syndicaux. Pour Alain Leduc, militant syndical et co-organisateur de ces premières formations, l'émancipation était le principal objectif : « quand on a commencé, je ne sais pas si l'efficacité pédagogique était très grande mais l'émancipation y était ! »<sup>4</sup>. Ces premières actions, inscrites dans le projet global et émancipateur de l'Université syndicale accueillaient dans les locaux de la FGTB dans le quartier du Midi un public essentiellement masculin et d'origine marocaine. Cette particularité s'explique par l'appel de main d'œuvre immigrée marocaine suite aux accords bilatéraux de 1964. Avec la loi migratoire pour le regroupement familial, l'immigration s'est féminisée sans pour autant entraîner l'entrée des femmes dans les cours d'alphabétisation. Les organisateurs interpellés par cette absence apprennent alors auprès des apprenants et des associations militantes marocaines qu'il était coutumier qu'hommes et femmes ne se mélangent pas. Les femmes se sont donc organisées à partir de leurs propres ressources et indépendamment du soutien syndical. A cette raison culturelle de la ségrégation, fallait-il aussi ajouter celle qui ordonne la lutte syndicale à l'époque. Comme le rappelle Alain Leduc, « dans la lutte syndicale, la question des femmes occupait une place secondaire à côté de la question sociale qui devait se résoudre prioritairement. Réaliser la lutte des femmes avant celle de la classe ouvrière, c'était menacer l'union des travailleurs, indispensable pour lutter contre le patronat. Il y avait donc une hiérarchie des niveaux de contradictions à respecter : la contradiction primaire (ouvriers-patronat), puis la contradiction secondaire (hommes-femmes) »<sup>5</sup>. Pourtant le Regroupement Démocratique Marocain engagé auprès de la FGTB et entre autres dans ses activités d'alphabétisation, comptait en son sein quelques travailleurs inquiets de la situation d'analphabétisme de leurs femmes mais ceux-ci n'ont toutefois pas osé porter cette cause.

En 1976-77, à Molenbeek, **La Porte Verte**, fondée en 1975 par les autorités paroissiales de la commune, a démarré des cours d'alphabétisation en même temps qu'un service de soutien scolaire. Implantée dans les quartiers molenbeekois à l'est du boulevard Léopold, l'association avait déjà mis sur pied un restaurant social, une antenne sociale et un service d'aide alimentaire. L'alphabétisation n'était pas directement conçue comme objet de politique d'Education permanente mais bien comme levier de la politique d'intégration alimentée notamment par le FIPI. Parmi les bénéficiaires des

---

<sup>4</sup> Extrait tiré du discours d'Alain Leduc à l'occasion de la journée inaugurale de la formation « Questions de Sociétés » destinée aux travailleurs de Lire et Ecrire Bruxelles, initiée par la présidence de Lire et Ecrire Bruxelles ainsi que ses mouvements ouvriers fondateurs (MOC et FGTB), le 10 février 2011.

<sup>5</sup> Entretien réalisé en septembre 2010.

formations, un nombre important de personnes issues de l'immigration, notamment les réfugiés politiques d'origine arménienne, se sont inscrites en formation grâce à une dynamique de communication et de sensibilisation leur étant particulièrement favorable. En même temps que l'ouverture de ces groupes d'alphabétisation, signalons celle d'un service de soutien scolaire qui apportait aussi un public de parents susceptible de s'intéresser à la formation. Ces deux activités étaient d'emblée déclarées mixtes en vertu de l'ouverture à tous les publics des services sociaux déjà existant. Autrement dit la mixité résultait d'un souhait de cohérence et de continuité, les usagers pouvant circuler d'un service à un autre sans restriction. Cependant, durant les années 1980, la composition ethnique des groupes change et une proportion importante de participants marocains afflue dans les formations. Celle-ci s'explique par le bouleversement démographique du quartier maritime molenbeekois qui accueille une installation durable et très concentrée de l'immigration marocaine sous-qualifiée. Cette présence marocaine à La Porte Verte va produire progressivement un basculement de la participation passant de la mixité à la non-mixité féminine et conférant à l'association à la fois une identité de « maison des femmes » et un espace d'alphabétisation stricto sensu. Cette identité d'association « non-mixte malgré elle » va progressivement se transformer à la fin des années 2000 pour amorcer un retour à la mixité. Enfin, mentionnons que La Porte Verte a la particularité d'être un organisme bicommunautaire qui n'a pas été subventionné par l'Education permanente.

Mais revenons au début des années 1980. L'expérience d'alphabétisation qui lie à la fois acteurs syndicaux et le RDM s'est poursuivie pour aboutir, en 1982, à la fondation du **Collectif Alpha**. Les débats sur l'organisation des cours au sein du conseil d'administration de cette nouvelle association ont opté pour la mixité des groupes d'alphabétisation. Ainsi les groupes d'hommes marocains sont devenus progressivement mixtes. 1982, c'est aussi l'année où des cours d'alphabétisation ont démarré aux **Ateliers du Soleil**, association émanant de l'agence d'information et de documentation Info-Türk créée par le couple d'origine turque Dogan Ozgüden et Inci Tugsavul. Tous deux journalistes et réfugiés politiques à la suite du coup d'état militaire de 1971, Ozgüden et Tugsavul luttèrent entre autres pour l'obtention du droit de vote et d'éligibilité pour les personnes d'origine étrangère. En collaboration avec la CSC et la FGTB, leur association a prêté son concours à des activités socioculturelles à destination des travailleurs d'origine étrangère. Cependant à la différence des activités d'alphabétisation issues des mouvements ouvriers, Les Ateliers du Soleil développent une autre approche de l'immigration : celle-ci n'est pas uniquement celle du travail mais aussi celle causée par l'exil. En effet, l'organisme menait et mène toujours un combat « non seulement contre l'injustice et l'exclusion en Belgique, mais également contre toute répression sociale, politique, ethnique et philosophique régnant dans les pays d'origine et contraignant des millions de personnes à l'exil » (Les Ateliers du Soleil, 2006 :5). Si le public se composait à l'époque d'une importante part de participants originaires d'Arménie et de Turquie (dont certains sont d'origine kurde), l'association connaît aussi aujourd'hui la participation de personnes dont la langue maternelle est l'arabe, le tibétain, l'espagnol et le berbère.

Autre organisme pionnier de l'alphabétisation, **Lire et Ecrire** émerge en 1983 à partir de quatre partenaires régionaux (la FUNOC à Charleroi, RTA à Namur, Canal Emploi à Liège et DEFIS à Bruxelles) émanant des mouvements ouvriers chrétiens (CSC et MOC) et socialistes (FGTB et Femmes Prévoyantes Socialistes). Il s'agit au départ d'un organisme qui coordonne l'offre en alphabétisation et développe des ressources (études, états des lieux annuels et formations) sur l'ensemble de la Communauté française. Deux sections régionales sont aussi créées : Lire et Ecrire Wallonie et **Lire et Ecrire Bruxelles**. L'association bruxelloise est depuis sa création le relais des objectifs et missions de Lire et Ecrire, elle est un important interlocuteur auprès des pouvoirs

régionaux et stimule des partenariats entre opérateurs institutionnels différents afin d'intégrer une politique unique et cohérente en matière d'alphabétisation<sup>6</sup>. Ne proposant pas de cours (et cela jusqu'en 2002), l'association soutiendra la mixité comme valeur intégratrice et condition de l'accès de tous à l'alphabétisation.

Des années septante aux années quatre-vingt, le public de l'alphabétisation va connaître d'importantes mutations avec la montée du chômage. L'alphabétisation ne se décline plus uniquement comme promotion sociale des travailleurs immigrés mais aussi comme lieu de reconversion pour les travailleurs licenciés. En effet, à la suite des fermetures de nombreuses entreprises et des premières vagues de licenciements, les syndicats et militants de l'alphabétisation rencontrent des travailleurs sans emploi qui, bien que nés et scolarisés en Belgique, présentent des difficultés face à la lecture et l'écriture. Le Collectif Alpha, entre autres acteurs associatifs de l'époque, accueillera ce public dans des formations de remise à niveau. La démarche éducative gardera pour objectif premier l'émancipation des travailleurs à côté de la réintégration du marché de l'emploi<sup>7</sup>.

**Collectif Alpha, Ateliers du Soleil, La Porte Verte et Lire et Ecrire** sont donc des initiatives qui s'adressèrent dès le début à un public mixte. A côté de cette offre, se développe aussi dans les années 1970 des cours d'alphabétisation s'adressant à un public exclusivement féminin.

**Vie Féminine** est un mouvement d'éducation permanente pour la lutte contre les inégalités et la promotion des femmes. Son histoire s'enracine dans les luttes ouvrières féminines sous l'impulsion notamment de Victoire Cappe qui en 1906 créa le Syndicat de l'Aiguille. Son organisme s'affiliera en 1912 à la toute récente Confédération des Syndicats Chrétiens dans une organisation féminine spécifique : La Ligue Ouvrière des Femmes Chrétiennes (LOFC). Engagée dans l'éducation des femmes et leur introduction aux luttes politiques mais aussi dans les soins de santé, la LOFC a développé ses premiers cours d'alphabétisation dès 1947 à destination des travailleurs immigrés italiens arrivant massivement dans le secteur industriel. En 1969, le mouvement change de nom et devient « Vie Féminine, mouvement chrétien d'action culturelle et sociale ». Celui-ci se redéfinit tout en réaffirmant ses ancrages historiques. Le mouvement est « résolument féminin » et s'inscrit dans le monde du travail (Desobry, 1995 :6). Ses racines chrétiennes se traduisent dans la mise en valeur et pratique de la solidarité et dans la lutte contre les inégalités. Elles ne sont jamais un critère de fermeture et participent de l'ouverture de l'association à toutes les femmes de toutes origines et toutes spiritualités. Le mouvement développera fortement ses effectifs pour organiser la lutte et la solidarité à travers des activités d'éducation permanente et un travail de lobby à l'égard des politiques. Si le mouvement est constitué principalement de femmes, il n'est en aucun cas contraire à la mixité qu'il réclame d'ailleurs dans le système éducatif des enfants. Dans le courant des années 1980, Vie Féminine développe une réflexion sur les relations multiculturelles dans un contexte de destruction du travail, de développement national d'une politique d'intégration des immigrés et de désaffiliation politique. L'alphabétisation prend une place croissante dans les prises de position et activités de Vie Féminine qui se centre par ailleurs sur d'autres préoccupations comme l'Enseignement à Horaire réduit, les cours de Promotion Sociale et le droit d'asile (Desobry, 1995 :9). C'est durant cette période

---

<sup>6</sup> C'est seulement en 2002, que Lire et Ecrire Bruxelles offre des cours en alphabétisation grâce au déploiement du Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation qui désignera l'association comme grand ensemble de l'offre de plus de 100 opérateurs.

<sup>7</sup> Pour reprendre les mots de Philippe Van Muylder, militant FGTB actif à l'époque et entre autres dans la cellule de reconversion des travailleurs, « nous voulions une formation pour tous non pas pour rendre les travailleurs employables mais pour leur donner la possibilité de développer leurs projets de vie » (Extrait tiré du discours de Philippe Van Muylder à l'occasion de la journée inaugurale de la formation « Questions de Sociétés » destinée aux travailleurs de Lire et Ecrire Bruxelles, initiée par la présidence de Lire et Ecrire Bruxelles ainsi que ses mouvements ouvriers fondateurs, le 10 février 2011).

que se créent des antennes locales appelées aussi « Maisons mosaïques » qui permettent un travail de terrain pour l'éducation, la citoyenneté et le soutien social. Ce terrain prend de l'ampleur dans les années 1990 avec la mise sur pied d'écoles de promotion sociale avec près d'une quinzaine d'implantations à Bruxelles et en Wallonie. La lutte contre l'illettrisme figure au programme au travers notamment des cours de « remise à niveau ». Toutes ces activités sont essentiellement adressées aux femmes et ont permis d'exploiter les vertus de la non-mixité dont la principale est de travailler à l'émancipation de la femme dans une société où ses droits sont des acquis encore récents et fragiles.

Bien d'autres organismes ont construit des espaces non-mixtes pour l'apprentissage du français au travers de structures plus modestes telles que celles de l'association La Rue à Molenbeek et le GAFFI à Schaerbeek.

Installée depuis les années 1970 dans un quartier molenbeekois non loin du canal, **La Rue** démarre dans les années 1980 des cours d'alphabétisation pour les femmes à côté d'une de ses principales activités : l'accès et la rénovation des logements du quartier où elle s'est implantée. Pour Guido Vanderhulst, fondateur de l'ASBL, viser prioritairement les femmes se justifiait pleinement au regard de la population locale principalement issue de l'immigration marocaine. En effet, les Marocaines sont en général moins scolarisées que leurs époux et frères. Leur rôle traditionnel orienté vers l'éducation et le soin des enfants en font la clé de voûte du changement social nécessaire à la reconnaissance et l'émancipation sociale des habitants du quartier. Enfin, cette priorité se traduit aussi sous les conditions d'une stricte non-mixité qui a le double intérêt de ne pas forcer les femmes à contrevenir aux normes sociales de leur communauté (dont le confinement urbain à Bruxelles favorise un contrôle social pesant) mais aussi de construire un espace qui leur donne les moyens de prendre plus de pouvoir dans les rapports conjugaux et familiaux.

Le Groupe d'Animation et de Formation pour les Femmes Immigrées (**GAFFI**) voit le jour en 1978, en tant que locale du mouvement d'éducation permanente Culture et Développement (fondé en 1971). Au départ, il s'agissait d'une petite coopérative de couture autogérée. Puis progressivement les participantes ont réclamé des cours pour leurs jeunes filles qui n'avaient pas achevé leur scolarité. Ainsi commencent des cours de remise à niveau. Conciliant ses deux piliers fondamentaux, la pédagogie de Paulo Freire et la critique sociale féministe, le GAFFI organisait ses cours uniquement à l'attention des femmes. Il s'agissait d'un choix évident compte tenu des objectifs à la fois d'éducation (où l'apprenante doit être active et libre de l'être) et d'émancipation.

D'autres associations mériteraient aussi d'apparaître parmi les pionniers de l'alphabétisation à Bruxelles comme le **CATI**, le **NADI**, **Dar Al Amal**, la **Maison Swinnen**<sup>8</sup> et bien d'autres afin de produire un travail de mémoire de ce secteur dont les implications ont bien souvent dépassé les objectifs d'apprentissage du français pour devenir des espaces de transition, de transformation identitaire et de résistance face aux conjonctures économiques et sociales. En témoignent la diversité des actions menées autour de l'alphabétisation, constituant tantôt une porte d'entrée à l'alphabétisation (les antennes sociales, d'écoute et d'orientation par exemple), tantôt des formes de soutien pour la participation aux cours (comme les crèches et l'accueil des enfants). Enfin, dans ce panorama associatif et syndical, il apparaît que la mixité et la non-mixité sont présentes dès le départ dans l'offre en formation et correspondent à la fois à des ancrages institutionnels mais aussi aux mutations démographiques locales où sont implantées les associations.

---

<sup>8</sup> Prochainement, dans les écrits qui découleront du présent rapport, nous irons à la rencontre du CATI et des autres précurseurs de l'alphabétisation à Bruxelles afin de compléter ce petit panorama historique.

### 1.2.2. Années 2000 : développement et professionnalisation du secteur

En 2002, l'alphabétisation à Bruxelles connaît un développement sans précédent. Alors qu'en 2000 on comptait 45 opérateurs couvrant les besoins en alphabétisation de 4199 apprenants (CPPA, 2002), le **Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation (PBA)**, mené par Lire et Ecrire Bruxelles, prévoit l'ouverture progressive de 2000 places supplémentaire sur une durée de trois ans. Aujourd'hui, plus d'une centaine d'opérateurs en alphabétisation accueillent 7400 apprenants.

A l'heure de la rédaction du PBA, le secteur reposait sur le travail d'une part importante de bénévoles, soit 44% de l'ensemble des agents dont 21% d'équivalents temps plein. Afin de stabiliser l'ensemble des actions menées en alphabétisation, il importait pour Lire et Ecrire de favoriser la professionnalisation des formateurs et l'installation dans chaque association d'au moins une personne fixe et salariée pour assurer l'encadrement du personnel. Aujourd'hui, le secteur compte une importante part de travailleurs salariés. La croissance la plus significative est sans doute celle de Lire et Ecrire qui va développer 6 implantations locales<sup>9</sup> afin d'accueillir et de gérer les flux d'apprenants dans l'ensemble de l'offre bruxelloise, notamment grâce au **conventionnement actuel d'une quarantaine d'opérateurs**. Ceux-ci peuvent dès lors bénéficier du détachement d'un formateur de Lire et Ecrire lorsqu'un nouveau groupe doit s'ouvrir alors que l'encadrement pédagogique fait défaut.

Pour Lire et Ecrire, le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est en tout premier lieu « le droit à l'alphabétisation sans discrimination de sexe, d'âge, de nationalité ou de statut » (LEE BxI, 2002). Selon le guide des conventions adressé aux 6 locales, l'organisme intéressé par une convention avec Lire et Ecrire Bruxelles doit connaître ses valeurs et y adhérer. Parmi elles, nous retenons plus particulièrement la poursuite « des objectifs de compréhension mutuelle, au-delà des traditions et des convictions de chacun, dans un cadre clair :

- d'égalité entre tous les êtres humains,
- de respect des droits humains selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
- d'égalité hommes/femmes (...) » (LEE, 2009)

Ces valeurs se retrouvent dans la charte du Mouvement Lire et Ecrire reformulée en 2009 où l'association déclare qu'elle « s'adresse, pour ses actions d'alphabétisation, à toute personne adulte, sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, de culture et d'origine sociale, ne sachant pas ou peu lire et écrire (...) » et qu'elle « organise ses actions de manière à permettre, tant aux travailleurs et volontaires de Lire et Ecrire qu'aux apprenants, d'expérimenter le 'vivre ensemble dans ses diversités', soit la rencontre de différentes cultures, de différentes religions, de l'autre sexe, de différentes philosophies, de différentes trajectoires de vie » (LEE, 2009).

Dans ces extraits, la clause de l'égalité homme-femme ou de la rencontre de l'autre sexe sont peu définis. Ainsi, elles laissent aux directeurs des locales une marge certaine afin de faire valoir cette règle ou de l'infléchir tant qu'ils veillent à « équilibrer l'offre (mixité/femmes, jour/soir) », autre clause du guide des conventions. Ainsi, une association non-mixte féminine peut se prévaloir d'un

---

<sup>9</sup>Il s'agit des « locales » de Lire et Ecrire Bruxelles distribuées en 6 zones, à la façon de la distribution déjà existante pour le secteur de l'Insertion Socio-Professionnelle:

- Centre : Bruxelles
- Nord-Est : Schaerbeek, Saint-Josse, Evere
- Sud-Est : Etterbeek, Ixelles, Auderghem, Watermael-Boisfort, Woluwé Saint-Pierre, Woluwé Saint-Lambert
- Sud : Saint-Gilles, Forest, Uccle
- Ouest : Anderlecht
- Nord-Ouest : Molenbeek Saint-Jean, Berchem Sainte-Agathe, Ganshoren, Jette, Koekelberg.

projet d'égalité homme-femme parce qu'elle opère sur le terrain de l'action positive<sup>10</sup>. De son côté, un directeur de zone peut juger bon d'ouvrir un groupe ou de détacher un de ses formateurs auprès d'une association orientée vers les femmes tant que cette mesure ne déséquilibre pas un ratio raisonnable entre opérateurs non-mixtes et mixtes (qui doivent rester majoritaires). Pour l'année 2007-2008, le PBA regroupe 18 opérateurs conventionnés non-mixtes féminins, 4 opérateurs ayant à la fois des groupes mixtes et des groupes de femmes et 17 opérateurs mixtes. Parmi les groupes soutenus par Lire et Ecrire, on compte pour l'année 2007-2008, 55 groupes non-mixtes féminins et 46 groupes mixtes qui totalisent ensemble une forte participation féminine (943 apprenantes soit 79% des inscriptions dans le cadre du PBA) et une faible participation masculine (245 apprenants, soit 21%) (CPPAA, 2009).

### 1.3. UNE DIVERSITÉ DE SECTEURS DE SUBVENTIONNEMENT POUR L'ALPHABÉTISATION

A Bruxelles, on distingue plusieurs grandes administrations subsidiantes dont les objectifs parfois très différents contribuent, comme nous le verrons lors de cette recherche, à une définition polysémique des objectifs de l'alphabétisation. Parmi les sources de subvention les plus courantes notons **l'Education permanente, la Cohésion sociale, l'Enseignement de Promotion sociale, Bruxelles Formation, La Formation professionnelle (à la COCOF), Actiris et l'ONE**. Nous nous attarderons ici plus particulièrement sur la place de l'alphabétisation au regard de la politique d'Education Permanente et de celle de la Cohésion sociale car elles sont les formes les plus courantes de financement du secteur.

Premièrement, du côté de la Communauté française (CF), les opérateurs bruxellois peuvent bénéficier de soutien de la part de **l'Education permanente** qui finance aussi la formation des formateurs, les campagnes de sensibilisation ainsi que le Centre de Documentation géré par le Collectif Alpha. Les principaux objectifs de l'Education permanente sont définis comme suit (Communauté Française, 2003):

- « § 1. L'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle
- § 2. Cet objet est assuré par le soutien aux associations qui ont pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes :
  - une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société;
  - des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation;
  - des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

---

<sup>10</sup> Selon la loi du 10 mai 2007, « de manière générale l'on entend par action positive une politique proactive dans le domaine de la diversité. Il revient de distinguer celles-ci des discriminations positives, qui reviennent à avantager un groupe cible considéré comme défavorisé. Le concept d'action positive est défini par les lois anti-discrimination du 10 mai 2007 comme étant les mesures spécifiques destinées à prévenir ou à compenser les désavantages liés à l'un des critères protégés (l'âge, la conviction religieuse ou philosophique, la langue, l'orientation sexuelle, la nationalité, une prétendue race, la couleur de peau, l'origine nationale ou ethnique, ...) ou au sexe en vue de garantir une pleine égalité dans la pratique. Elles sont également visées par l'arrêté royal du 27 février 1990 en ce qui concerne l'égalité des chances entre les hommes et les femmes » (SPF Justice, 2007).

- § 3. La démarche des associations visées par le présent décret s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle. »

On reconnaît dans ces lignes du décret de l'Education permanente des traits qui s'accrochent naturellement des valeurs pédagogiques de l'alphabetisation. L'idée de « citoyenneté active et critique » peut aisément s'associer aux méthodes émancipatrices telles celles du pédagogue révolutionnaire Paulo Freire<sup>11</sup>, référence tant politique que pédagogique pour l'alphabetisation dans les pays développés et en voie de développement. L'alphabetisation n'est donc pas réduite au seul apprentissage de la langue écrite et parlée mais est aussi une façon de prendre conscience de sa situation sociale et de s'émanciper.

Deuxièmement, du côté de la COCOF, les opérateurs sont nombreux à compter sur le programme de **la Cohésion Sociale** qui met l'accent sur le lien social dans la diversité à partir de développements locaux. Issue d'un décret de la COCOF de 2005, la politique de Cohésion sociale est l' "ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, quelle que soit leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, leur statut social, leur niveau socio-économique, leur âge, leur orientation sexuelle ou leur santé, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu. Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion sociale par le développement de politiques d'intégration sociale, d'interculturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales. Ils sont mis en œuvre, notamment, par le développement d'une action communautaire de quartier et du travail en réseau" (COCOF, 2004). Cet ancrage local de la politique de Cohésion sociale fait échos à des programmes similaires de par le passé comme le Fonds Picqué (en 1990) qui finançait l'accueil et l'intégration des populations immigrées en mêlant des politiques d'aménagement du territoire avec des programmes de développement culturel et d'ajustement de la politique de l'emploi. Dans ce cadre, les communes éligibles étaient repérées en fonction de critères démographiques et socio-économiques. Aujourd'hui, ce sont 13 communes sur 19<sup>12</sup> qui sont visées par le décret Cohésion Sociale. Pour le quinquennat 2011-2015, les thématiques privilégiées sont le soutien et l'accompagnement scolaires (où le public adolescent doit être favorisé), l'alphabetisation et la lutte contre la fracture numérique, l'accueil des primo-arrivants (où l'apprentissage du français FLE tient une place de premier ordre) et le vieillissement des populations. L'alphabetisation est reconnue au travers des textes normatifs entourant le décret Cohésion sociale comme « un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement » (COCOF, 2010).

Avec sans doute plus d'insistance que dans le texte du décret Education Permanente, celui de la Cohésion sociale insiste sur la double finalité de l'alphabetisation qui, à côté de ses effets cognitifs, doit produire des effets socio-économiques dans les parcours individuels : « La question de

<sup>11</sup> Dans les années 70, Paulo Freire publie sa *Pédagogie des opprimés*, une méthode d'éducation populaire qui « fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération, à travers laquelle cette pédagogie s'exercera et se renouvellera ». Pour l'auteur, « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde ». FREIRE P. (1964), *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, rééditions La Découverte, 2001).

<sup>12</sup> Des quartiers prioritaires ont été recensés dans treize communes sélectionnées sur base des difficultés sociales rencontrées par leur population et des espaces prioritaires tels que définis par le Plan Régional de Développement (EDRLR) : les communes d'Anderlecht, d'Auderghem, de Bruxelles-Ville, d'Etterbeek, d'Evere, de Forest, d'Ixelles, de Jette, de Koekelberg, de Molenbeek-Saint-Jean, de Saint-Gilles, de Saint-Josse-ten-Noode et de Schaerbeek.

l'alphabétisation ne se résume pas à la formation. Tout au long de celle-ci et à la sortie, il s'agit d'organiser le passage vers une autre formation qualifiante, un emploi, une nouvelle orientation de vie... » (COCOF, 2010 : 8). On notera par contre, qu'au contraire du décret Education permanente, celui de la Cohésion sociale ne mentionne nulle part l'idée d'émancipation à moins que celle-ci découle implicitement du changement de la situation socio-économique ou de la « nouvelle orientation de vie ».

Les domaines éligibles retenus par les autorités de la Cohésion sociale doivent être développés en veillant à trois priorités qui fondent le concept de cohésion sociale dans sa mise en scène politique bruxelloise : la mixité (« sociale », « de genre », « culturelle » et « d'âge »), à l'importance du partenariat (travail en réseau) et de la place de la citoyenneté dans l'ensemble des activités. Parmi ces trois priorités, celle de la mixité « de genre » est explicitée par l'importance de favoriser l'accès d'un public adulte masculin. Alors que la mixité est souvent entreprise dans les activités socio-économiques sous l'angle de la parité, dispositif surtout développé en faveur des femmes, l'appel à projet de la Cohésion sociale a fait le constat de la faible présence des hommes alors que le genre était une des thématiques du plan quinquennal précédent. A présent, chaque projet subventionné doit proposer au minimum une activité accessible tant aux hommes qu'aux femmes. Dans l'appel à projet 2011, cette incitation d'ouverture des acteurs associatifs au public masculin peut se lire aussi dans l'attention particulière que l'administration promet de donner à l'égard d'activités menées en soirée ou le weekend. Nous reviendrons au cours de cette recherche sur la réception de cette clause parmi les opérateurs en alphabétisation dont le public est essentiellement féminin<sup>13</sup>.

A côté de l'Education permanente et de la Cohésion sociale, mentionnons encore la **Formation professionnelle et la Formation professionnelle à la COCOF, Bruxelles Formation et Actiris**. Ces sources de subvention couvrent les activités d'alphabétisation orientée vers l'insertion socioprofessionnelle (ISP). Cette rencontre entre alphabétisation et ISP est le produit du contexte particulier des années nonante avec l'Année Internationale de l'Alphabétisation, la redistribution des compétences constitutionnelles (Régionalisation et Construction Européenne) et l'inscription durable d'une situation socio-économique difficile. L'alphabétisation est alors reconnue dans le champ des acteurs ISP afin que les analphabètes bénéficient des mêmes conditions d'accès que n'importe quel autre demandeur d'emploi<sup>14</sup>. Il s'agit d'un véritable changement de registre identitaire pour l'alphabétisation qui est souvent définie au travers des valeurs défendues dans l'Education permanente et, récemment, par la Cohésion sociale. Même si cette dernière vise des changements socio-économiques, elle considère en outre d'autres objectifs plus centraux et liés à l'intégration par l'apprentissage et la valorisation culturelle. Or avec « l'alpha-ISP », l'apprentissage du français est prioritairement dirigé vers l'exercice d'une future activité économique.

Enfin, il faut préciser que d'autres sources comme le Fonds Social Européen et l'ONE ne sont pas à négliger même s'ils sont plus rares dans les enveloppes des opérateurs. Le premier se manifeste dans le secteur de l'alphabétisation au travers des actions « alpha-ISP » et du développement de l'accès aux techniques de l'information et de la communication (TIC), le second soutient des opérateurs en alphabétisation qui ont un ancrage en tant qu'écoles de devoir.

---

<sup>13</sup> Voir Chapitre 6.

<sup>14</sup> Comme le signale Stercq, « l'alphabétisation constitue pour eux un *investissement-formation centré sur le développement de l'homme au travail* : améliorer de façon globale ou spécifique les capacités personnelles de l'individu et un *investissement-formation centré sur les relations interpersonnelles* : être capable d'entretenir une communication fluide entre les travailleurs eux-mêmes, les travailleurs et l'entreprise, les travailleurs et l'environnement » (1994 : 114).



#### 1.4. UNE DIVERSITÉ D'OPÉRATEURS

Nous retiendrons pour cette étude quelques facteurs qui distinguent l'offre bruxelloise en alphabétisation : les **sources de subside**, la **concomitance de l'offre alpha avec d'autres services (service social, logement, école de devoir, etc.) au sein du même opérateur**, la **taille** de celui-ci (en nombre de groupes) et son **positionnement en termes de mixité et de non-mixité** des groupes d'apprenants.

Premièrement, les opérateurs diffèrent selon **leurs sources financières**. En 2007-2008, sur les 121 opérateurs recensés (CPPAA, 2009), 68 sont financé par un seul secteur<sup>15</sup>, 26 par plusieurs secteurs et 27 autres ne sont pas financés par un pouvoir public ou, du moins, ne bénéficient pas des programmes de la Communauté française et de la COCOF précités (CPPAA, 2009). Il en ressort que le recours à un financement de la Cohésion sociale est le plus fréquent (avec 74 associations dont 45 d'entre elles monosubventionnées). En deuxième position, vient l'Education permanente qui est mobilisée par 22 opérateurs (dont 1 seulement est monosubventionné). En troisième position, notons le soutien de la Promotion sociale (avec 20 opérateurs dépendant uniquement de ce financement). Bruxelles Formation et la Formation Professionnelle (tous deux COCOF) soutiennent respectivement 12 et 9 opérateurs. Face à un tel panorama, il est remarquable de voir combien la Cohésion Sociale saupoudre de moyens la majorité des opérateurs dont certains doivent néanmoins compléter leur financement par un soutien de l'Education Permanente (on en compte 16). Il s'agit du cocktail de subventions le plus courant dans le secteur. De prochaines études devraient analyser plus en profondeur l'impact de ce type de combinaison sur le sens du travail d'alphabétisation comparé aux autres qui incluent par exemple l'ISP dans leur fonctionnement.

Deuxièmement, **il est rare à Bruxelles qu'une association se consacre uniquement à l'alphabétisation**. C'est pourtant le cas du Collectif Alpha et de Lire et Ecrire Bruxelles. Ces organismes disposent de plusieurs implantations dans la région bruxelloise et jouent un rôle important dans la formation, la documentation et la coordination (pour Lire et Ecrire) du secteur. Mis à part ces acteurs, 46 opérateurs sont aussi reconnus comme écoles de devoirs par l'ONE mais aussi la COCOF. Il s'agit d'une dynamique courante : des cours d'alphabétisation sont organisés suite à la demande des parents (souvent des mères) dont les enfants sont déjà inscrits à l'école de devoirs. Cela explique aussi la présence de l'ONE comme source de subside chez certaines associations.

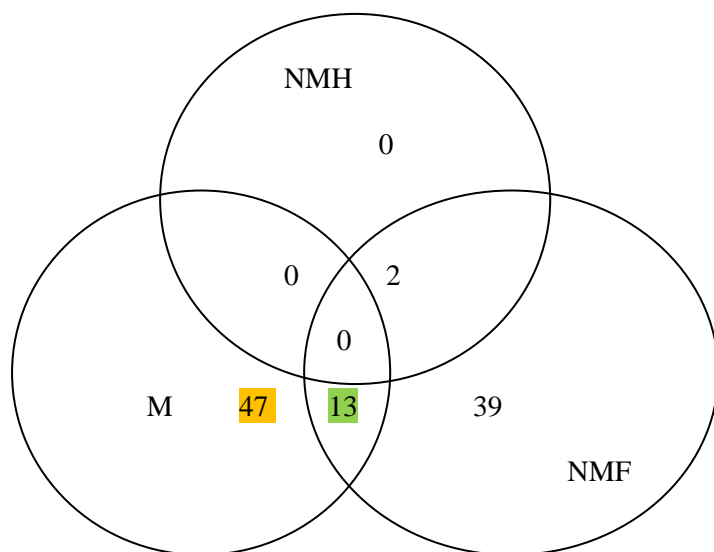
Troisièmement, les opérateurs se différencient de par **leur taille**. Sur 77 implantations recensées pour 2007-2008 (plusieurs pouvant appartenir à un même opérateur), on notera que 34 d'entre elles ont moins de 50 apprenants, tandis que 17 ont entre 50 et 100 apprenants. Seuls 10 reçoivent entre 100 et 150 apprenants et 9 ont entre 150 et 200 apprenants. Rares sont les implantations qui dépassent un accueil de plus de 200 personnes : 5 ont inscrit entre 200 et 250 participants et 2 ont dépassé le score des 300 inscriptions. Ces grosses capacités sont attribuables à des opérateurs mixtes spécialisés dans l'alphabétisation où l'on reconnaîtra trois des six locales de Lire et Ecrire (à Schaerbeek, Molenbeek et Anderlecht), mais aussi le SAMPA (Service d'Aide aux Molenbeekois Primo-Arrivants avec 324 apprenants) et Les Ateliers du Soleil (331 apprenants). Nous pouvons supposer que la taille d'une

---

<sup>15</sup> Nous reprenons le comptage des subventions des opérateurs selon les critères qui intéressaient principalement le Comité de pilotage permanent de l'alphabétisation des adultes. Sont donc uniquement repris ici la Promotion sociale, l'Education permanente, la Cohésion sociale, la Formation professionnelle (ISP-COCOF), la formation professionnelle (Bruxelles Formation) et la politique des handicapés (Bruxelles Formation). Un opérateur déclaré monosubventionné peut néanmoins bénéficier d'autres sources de financement telles que celles accordées par l'ONE.

implantation d'une association permet aussi le maintien de la réputation ou du moins de la visibilité de celle-ci via le travail de bouche-à-oreille entre les apprenants et leurs proches.

Quatrièmement, **la mixité ou la non-mixité** sont des critères de distinction dans l'offre en alphabétisation. Caractériser l'offre en alpha selon ces marqueurs ne revient pas à départager seulement deux groupes d'acteurs différents. En effet, comme le montre le graphe suivant, l'offre selon la mixité (M) et la non-mixité hommes (NMH) et femmes (NMF) répartit les opérateurs en 7 groupes. Précisons qu'il s'agit bien de mixité et de non-mixité officielles. Donc, les opérateurs mixtes qui connaissent actuellement une quasi-non-mixité de fait restent néanmoins dans la catégorie des « mixtes »<sup>16</sup>. Nous connaissons la situation de 101 opérateurs répartis comme suit :



NMF= Non mixte Femmes  
 NMH= Non mixte Hommes  
 M= Mixtes

Il est important de noter que les termes de non-mixité masculine et féminine que nous employons dans ce travail ne sont pas les termes courants dans le secteur. On y parlera plutôt de mixité et de « groupes de femmes ». L'expression « groupe d'hommes » n'existe pas au vu de la discrétion de ce type d'offre mais peut-être aussi de l'absence d'une spécificité masculine affirmée et défendue dans un secteur où ce sont plutôt les femmes qui, tant du côté des professionnels que du public caractérisent le secteur de l'alphabétisation. De fait, la non-mixité est toujours féminine ...à deux exceptions près : comme le montre le graphe ci-dessus, il subsiste deux associations qui ont été amenées à former des groupes d'hommes à côté de groupes féminins<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Cette catégorisation changera lorsque nous étudierons les données de terrain puisque l'expérience vécue et relatée des participants à l'enquête ne se fonde pas sur les termes officiels « groupes mixtes/ groupes femmes » mais bien sur la réalité du nombre effectif d'apprenant-e-s.

<sup>17</sup> Voir Chapitre 7.

**Tableau 1. Répartition des groupes mixtes et non-mixtes parmi les opérateurs bruxellois en 2007-2008**

|  | Nbre total de groupes | Group Fem. | Group Hom. | Group Mixtes |
|--|-----------------------|------------|------------|--------------|
| <b>BRUXELLES</b>                                   | 546                   | 193        | 1          | 352          |
| %  |                       | 35%        | 0,2%       | 64,8%        |
| Lire &Ecrire Bxl<br>(+ groupes inclus dans le PBA) | 233                   | 60         | 0          | 173          |
| %  |                       | 26%        | 0%         | 74%          |
| Autres opérateurs                                  | 313                   | 133        | 1          | 179          |
| %  |                       | 42%        | 0,3%       | 57%          |

(SOURCE : Bastyns, 2009)

Selon le dernier recensement (CPPAA, 2009) qui ne tient pas compte de l'existence d'un second groupe d'hommes, nous pouvons néanmoins noter l'importante proportion de groupes mixtes au sein du PBA (74%) tandis que cette portion chute à 57% de l'offre de groupes mixtes chez les opérateurs hors PBA. Il s'agit probablement d'un des impacts des règles de conventions du PBA sur l'équilibre de l'offre entre mixité et non-mixité, à la faveur de la première.

Comme le montre le tableau ci-dessous, la mixité se décline à Bruxelles selon que l'opérateur joint (ou non) à une offre mixte une offre non-mixte. La part de présence masculine varie alors considérablement de 18% (pour les 13 opérateurs M/NMF) à 41% (pour les 47 opérateurs M).

**Tableau 2. Part d'hommes et de femmes chez les opérateurs mixtes en 2007-2008**

| OPÉRATEURS                        | Op M (=47) |       |                  | Op M/NMF (=13) |     |     | Total op Mixtes (=60) |      |     |
|-----------------------------------|------------|-------|------------------|----------------|-----|-----|-----------------------|------|-----|
|                                   | F          | H     | %F <sup>18</sup> | F              | H   | %F  | F                     | H    | %F  |
| <b>TOTAL BRUXELLES</b>            |            |       |                  |                |     |     |                       |      |     |
| %                                 | 2.571      | 1.797 | 59%              | 1.090          | 243 | 82% | 3.661                 | 2040 | 64% |
| <b>Total L&amp;E (inclus PBA)</b> |            |       |                  |                |     |     |                       |      |     |
| %                                 | 910        | 820   | 53%              | 124            | 23  | 84% | 1034                  | 843  | 55% |
| <b>Total Autres opérateurs</b>    |            |       |                  |                |     |     |                       |      |     |
| %                                 | 1.661      | 977   | 63%              | 966            | 220 | 81% | 2627                  | 1197 | 69% |

(SOURCE : Bastyns, 2009)

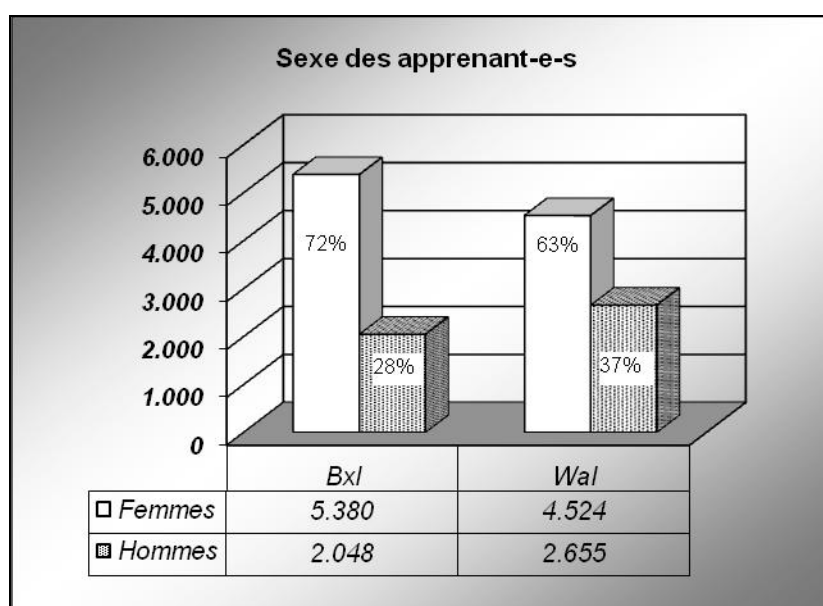
<sup>18</sup> Pourcentage de la participation féminine

## 2. LE PUBLIC DE L'ALPHABÉTISATION À BRUXELLES

La première caractéristique qui définit le public de l'alphabétisation est probablement le niveau d'instruction. Ainsi à Bruxelles, 66% des apprenants sont sans diplôme et 17% ont obtenu le CEB ou son équivalent. Ceux-ci seront plutôt orientés en FLE tandis que les premiers constituent le grand groupe des apprenants en alphabétisation. Nous allons voir dans les lignes qui suivent que ce public se caractérise par d'autres dimensions socio-démographiques contribuant à donner un visage statistique de l'apprenant-type à Bruxelles. Ce dernier est le plus souvent **une femme, d'origine marocaine, femme au foyer ou allocataire du CPAS**. Cette tendance statistique aura une influence certaine sur la construction de notre échantillon de l'enquête de terrain.

### 2.1. DES HOMMES ET DES FEMMES

Pour l'année académique 2007-2008, on comptait 72% de femmes pour 28% d'hommes à Bruxelles. En Wallonie, ce ratio est moins contrasté avec 63% de femmes. Ces taux sont relativement stables depuis 4 ans. Par ailleurs, cette féminisation serait d'autant plus forte si on ne tenait pas compte de la population carcérale présente en alphabétisation, soit un public principalement masculin.



(SOURCES : Bastyns, 2009)

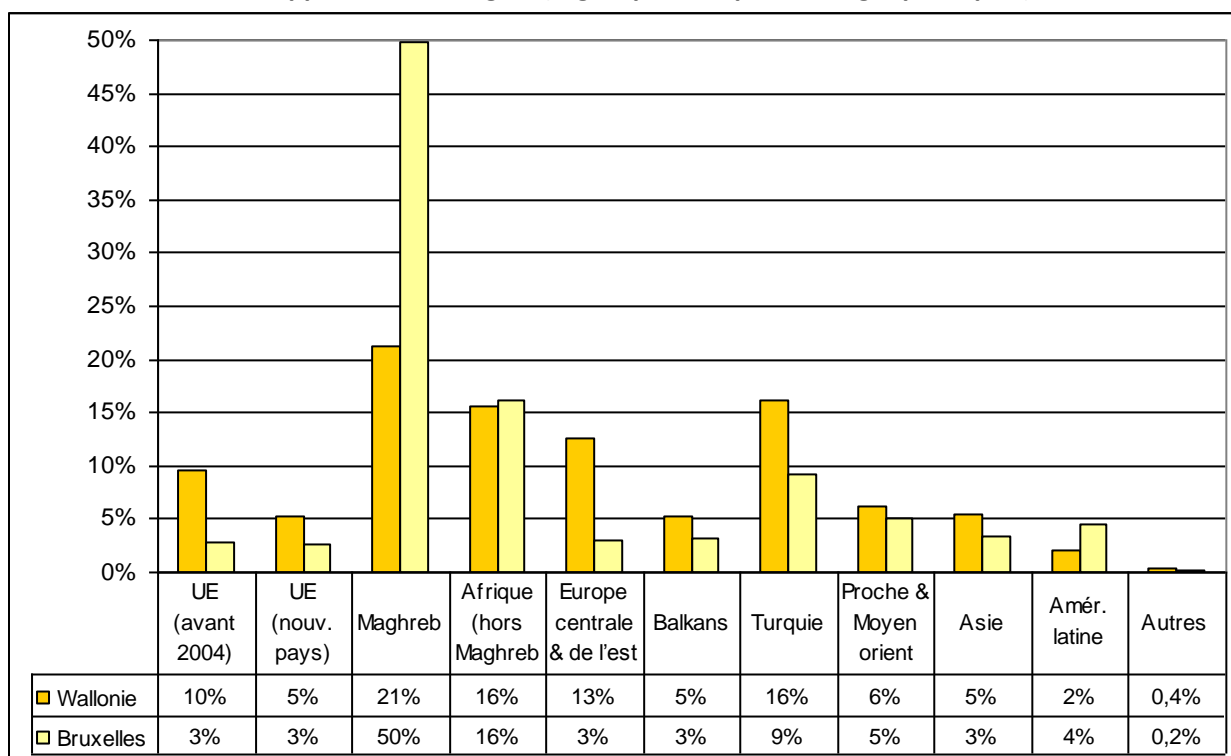
Dans de très rares cas, la participation masculine dépasse les 49%. En effet, en 2007-2008, sur les 101 opérateurs bruxellois, 14 seulement connaissent une proportion masculine plus affirmée (plus de 50%) et deux d'entre eux ont ouvert un groupe exclusivement destiné aux hommes. Selon Catherine Bastyns (2009), « ces simples observations ne permettent évidemment aucune hypothèse quant aux raisons de la moindre participation des hommes dans les formations du secteur. Mais elles invitent à analyser plus finement ce phénomène et à chercher les moyens de rencontrer plus adéquatement le public masculin, qui n'est pas mieux loti que les femmes quant à la maîtrise de l'écrit et des connaissances de base ». Les prochains chapitres du présent ouvrage se chargeront d'éclaircir cette question.

## 2.2. UNE MAJORITÉ D'IMMIGRÉS

Dans le secteur bruxellois de l'alphabétisation, le public est essentiellement composé de personnes d'origine étrangère (73% d'apprenants étrangers et 25% de Belges naturalisés). Quant aux apprenants de nationalité belge n'étant pas issus de l'immigration, ils ne composent que 1,5% du public bruxellois<sup>19</sup> (contre 23% en Wallonie !)<sup>20</sup>. Cependant, ces taux d'inscription en formation ne sont probablement pas représentatifs du public en difficulté avec la lecture et l'écriture de la langue française. A en croire les chiffres de l'illettrisme en France, 9% de la population née et scolarisée en France serait en difficulté (ANLCI, 2005). En supposant une même inefficacité scolaire en Belgique, la part des personnes non-issues de l'immigration dans les cours d'alphabétisation à Bruxelles devrait donc s'avérer plus importante<sup>21</sup>.

Comme le montre le tableau ci-dessous, les trois régions d'origine des apprenants les mieux représentées dans le secteur bruxellois de l'alphabétisation sont le Maghreb (50% d'apprenants), l'Afrique hors Maghreb (soit 16%) et la Turquie (9%) (Bastyns, 2009 :17).

**Nationalités des apprenants étrangers (regroupement par zones géopolitiques) – En %**



(SOURCES : Bastyns, 2009)

A côté de l'ethnicité, aucune donnée n'est disponible concernant le parcours migratoire de ce public. Pourtant, le statut de séjour, la durée d'installation dans le pays, le mode d'entrée dans le pays (regroupement familial, constitution de famille, demande d'asile, etc.) et celui de la naturalisation sont

<sup>19</sup> On ne tient pas compte ici de la population carcérale inscrite en alphabétisation qui s'élève pour les « Belges d'origine » à 50%, un taux surévalué en raison de la mixité belgo-étrangère des parents des détenus.

<sup>20</sup> Voir à ce propos la recherche-action menée par Stercq et Duchêne (2007).

<sup>21</sup> C'est pourquoi Lire et Ecrire Bruxelles a lancé depuis le 30 avril 2010 une démarche d'information et de concertation avec des acteurs de terrains et des personnes illettrées et apprenantes au terme de laquelle des mesures de facilitation de l'accès à la formation devraient être prises.

autant de facteurs qui définissent la condition des personnes d'origine étrangère non-seulement d'un point de vue juridique mais aussi d'un point de vue socio-économique (par exemple, l'inclusion ou non dans le marché du travail qu'il soit informel ou légal, dans ou hors du groupe ethnique). De la même manière, de plus amples informations sur les « carrières » migratoires pourraient mieux permettre de saisir le parcours d'un apprenant (modes d'entrée en formation et conditions de sa participation effective).

Les différents groupes ethniques se répartissent le plus souvent selon une logique de proximité avec l'opérateur. Ainsi les associations implantées dans Saint-Josse et Schaerbeek connaissent une présence turque plus élevée que celles implantées à Ixelles ou à Saint-Gilles. A Molenbeek et Anderlecht, les groupes d'alphabétisation sont composés d'une majorité de Marocains. A la proximité géographique ajoutons la proximité ethnique avec les associations. Ainsi les Ateliers du Soleil reçoivent une forte participation turque et asiatique. Par ailleurs, la maîtrise de langues étrangères parmi le personnel d'un opérateur favorise la pénétration de certains groupes ethniques dans l'association. Plus généralement, ces phénomènes ne pourraient se manifester sans une communication informelle intra-communautaire qui contribue largement à la réputation d'une association.

### 2.2.1. Focus sur le Maroc<sup>22</sup>

Plus de la moitié des Marocains en Belgique se sont installés dans la région bruxelloise. Présente sur le territoire belge à raison de 3,2% de la population totale (SPF Economie, 2007), cette communauté l'est à Bruxelles à raison de 13%<sup>23</sup> (Deboosere *et al.*, 2009) constituant la population bruxelloise d'origine étrangère la plus importante<sup>24</sup>. A Bruxelles, la population d'origine marocaine est aussi la population d'origine étrangère qui a obtenu le plus grand nombre de naturalisations : ils constituent près de 47% des nouveaux Belges (IBSA, 2009). L'importance de cette communauté s'explique principalement par la politique d'appel de main-d'œuvre étrangère en vigueur au début des années 60. Cette immigration était principalement le fait d'hommes sous-qualifiés<sup>25</sup> qui furent rejoints ensuite par leur famille. Avec l'arrêt des migrations en 1974, l'immigration marocaine a fortement baissé et s'opère depuis lors par regroupement familial (Willaert et Deboosere, 2006 : 67).

Bien qu'instructive cette caractéristique démographique n'explique pas à elle seule l'importance de la participation de personnes d'origine marocaine dans les cours d'alphabétisation. Le niveau d'instruction des pays d'émigrations est déjà plus explicatif. En effet, si le Maroc tente de rétablir un certain équilibre économique, force est de constater que son développement au niveau social reste insuffisant : en 2007, 55,6% de la population marocaine est encore analphabète (PNUD, 2009 : 191). En comparaison avec les années soixante, il y aurait lieu de voir une amélioration remarquable. Cependant, ce taux est à relativiser puisque, compte-tenu de la croissance démographique et du faible impact des politiques sociales, la population analphabète est passée de 6.560.000 en 1960 à 10.183.000 personnes en 2004 (Bougroum *et al.*, 2006). Il s'agit d'un des éléments faisant de l'Indicateur de Développement Humain (IDH) du Maroc, un des plus faibles du Maghreb (PNUD, 2009 : 191). Tenant compte uniquement de son taux d'alphabétisation, le Maroc est le pays d'Afrique

---

<sup>22</sup> Nous nous attardons ici sur deux pays d'origine des apprenants : le Maroc et la Turquie. N'ayant pas une meilleure définition de ce que recouvre la catégorie « Afrique (hors Maghreb) », nous passerons outre cette catégorie en attendant les prochaines statistiques qui s'annoncent plus précises.

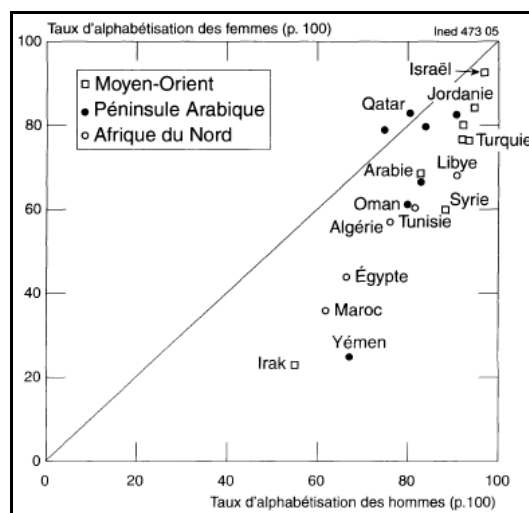
<sup>23</sup> Ce taux est probablement sous-estimé étant donné qu'il ne tient compte que de la nationalité et non des naturalisations.

<sup>24</sup> A ne pas confondre avec la population de *nationalité* étrangère : dans cette catégorie, ce sont bien les Français puis seulement les Marocains qui sont les principaux groupes de nationalité étrangère.

<sup>25</sup> A cette époque 87% des Marocains sont analphabètes (Bougroum *et al.*, 2006)

du nord le moins alphabétisé et présente la plus forte inégalité entre hommes et femmes en la matière (Tabutin et Schoumaker, 2005), comme le montre le graphique suivant :

**Figure 1. Taux d'alphabétisation par sexe pour le Maghreb et le Proche-Orient**



(Source : Tabutin et Schoumaker, 2005 :694)

Pour échelonner les différents risques d'analphabétisme dans la population marocaine une série de facteurs s'imposent (Bougroum et al., 2006) : le lieu de résidence, le sexe, le niveau scolaire du chef de ménage, le statut professionnel. Si on ne tient compte que du genre, les femmes sont les moins alphabétisées. En effet, 54,7% des Marocaines sont analphabètes contre 30,8% de Marocains. Cependant, en croisant ces données avec le lieu de résidence on remarquera qu'une femme de la ville a plus chance d'être alphabétisée qu'un homme résidant en milieu rural. Ainsi le taux d'analphabétisme croît de la ville à la campagne selon l'ordre suivant : les citadins (18,8%), les citadines (39,5%), puis les hommes de la campagne (46%) et les femmes qui en milieu rural comptent parmi elles 74,5% d'analphabètes (Direction de la Statistique, 2004). Autre variable explicative : le niveau d'éducation du chef de ménage. Celui-ci a un impact sur le risque d'analphabétisme de sa descendance. De cette façon, selon que le chef de famille est non scolarisé ou dispose d'un diplôme d'études supérieures, le taux d'analphabétisme des enfants passe de 60,7% à 11%. Si la différence peut se comprendre entre ces deux catégories comme l'empreinte d'un mécanisme de reproduction des inégalités sociales, la persistance à raison de 11% d'analphabétisme dans les ménages dont le chef a suivi des études au-delà du secondaire peut laisser perplexe<sup>26</sup>...

Pourtant le Maroc avait lancé dès la fin des années 1990 une politique éducative de grande envergure. En 1998, les pouvoirs publics se donnaient pour objectif de passer de 51,7% d'analphabètes (taux relevés en 1998/99 dans le recensement général de la population) à 20% d'ici 2010 jusqu'à disparition de l'analphabétisme en 2015. Pour mener ce combat, des organismes ont été créés. En 2002, le Secrétariat d'Etat chargé de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (SECAENF) a accouché de quelques vastes programmes d'alphabétisation en mobilisant différentes ressources : les écoles, les opérateurs publics, les entreprises et les associations. Cependant, après un premier état des lieux réalisé à l'occasion des premières assises de l'alphabétisation, l'efficacité de ces programmes fut mise en doute et de nombreuses failles ont été décelées tant du côté de l'encadrement

<sup>26</sup> Bien qu'ils inquiètent, ces 11% pourraient être revus à la hausse puisqu'on on calcule déjà un taux d'illettrisme dans les pays développés proche de 10%. Hors, le Maroc ne connaît pas de taux de scolarité comparables à la France ou la Belgique. Son taux brut combiné de scolarité ne dépasse pas les 61% (PNUD, 2006) alors que la France obtient un score 95.4% ...et produit encore 9% d'illettrés (ANLCI, 2005).

administratif des programmes que des organismes conventionnés. Parmi les facteurs de la faible portée de ces programmes il faut mentionner « le faible niveau de qualification et le manque de compétences en matière de gestion financière et administrative qui caractérisent la plupart des associations. La fixation par les associations d'objectifs très ambitieux dépassant les moyens qu'elles peuvent mobiliser en est un autre. Ce faisant, elles cherchent à maximiser le montant de la subvention obtenue. Cette attitude est la conséquence directe du rôle central assigné au nombre d'inscrits comme principal critère pour l'octroi de la subvention. Ceci favorise le développement de comportements opportunistes chez certaines associations pour qui les programmes d'alphabétisation ne sont qu'un support privilégié de leur activité principale qui est la recherche de subventions » (Bougroum *et al.*, 2006).

Dans le contexte d'une politique éducative marocaine peu efficiente, d'un marché du travail peu favorable malgré la croissance galopante du PIB, de la reproduction chez les Marocains de Belgique de logiques matrimoniales endomixtes<sup>27</sup> (encouragées probablement par leur faible mobilité sociale depuis leur installation), nous pouvons déduire que la présence marocaine dans les cours d'alphabétisation à Bruxelles est un phénomène durable.

### 2.2.2. Focus sur la Turquie

Avec un taux d'alphabétisation de 88,7% (adultes et plus de 15 ans) et un IDH la classant in extremis parmi les pays à développement humain développé (à la 78<sup>ème</sup> place sur 83 pays), la Turquie présente d'importantes disparités en matière d'alphabétisation.

En 1990, 28,01% des femmes et 11,18% des hommes sont analphabètes. Si ce pourcentage est en baisse constante, le nombre absolu d'analphabètes n'a pas diminué proportionnellement (Arayici, 2000). Cette évolution paradoxale est due à l'histoire politique de la Turquie et principalement à la non-reconnaissance de la culture kurde, un problème qui concernait près de 22% des habitants de Turquie dont une forte proportion se trouve en situation d'analphabétisme (Arayici, 1997). Dans un article paru en 2000, Arayici plaide vivement pour l'alphabétisation des Kurdes dans leur propre langue<sup>28</sup>. En visant prioritairement les adultes, propose la chercheuse, ceux-ci pourront transmettre leurs compétences à leurs enfants avant qu'ils n'atteignent l'âge scolaire. Mais encore faut-il que ces enfants accèdent à l'éducation car dans les vastes régions paysannes de la Turquie, l'offre en établissements scolaires est encore trop faible, le travail des enfants reste courant (OIT, 1994). De plus, le système de parenté est patrilocal. Pour Altay Manço<sup>29</sup>, cela signifie que les filles, une fois mariées, s'en vont servir la famille. Quant au garçon, leur scolarité importe plus puisqu'ils sont chargés de garantir la prospérité de la famille. Système de parenté et raisons économiques concourent ainsi à l'exclusion des filles du système éducatif. Cette inégalité est particulièrement la réalité des villages (Ayarici, 2000, Bazargan, 1963). C'est pourquoi récemment, rappelle Altay Manço, de vastes campagnes nationales se sont développées avec pour slogan « Papa envoie les filles à l'école ».

---

<sup>27</sup> Nous empruntons le terme à Jamila Moussaoui « Mariages endomixtes marocains. Du chant des sirènes aux alliances éclatées », Éd. l'Harmattan, 2006. Le terme définit une union matrimoniale entre une personne immigrée et une personne qui immigrer auprès d'elle. Selon Damien D'Ursel, « ces pratiques répondent souvent au souci des parents d'ici de remettre sur le droit chemin un garçon ou une fille qui file du mauvais coton, comme si la réinjection d'une forme de 'pureté des origines' dans la famille permettait de rétablir un ordre des choses perdu dans le déracinement et dans l'exil » (2010 : 101)

<sup>28</sup> A la suite de réclamations produites dans le cadre de son étude sur la condition des Kurdes et de la richesse historique de la Turquie, l'association turque History Foundation, a publié en décembre 2010, en outre-passant la Constitution turque, un premier manuel scolaire en kurde.

<sup>29</sup> Dans un entretien en le 12/04/2011.



Enfin, selon Arayici (2000), malgré les estimations optimistes de l'Unesco pour les décennies à venir, certaines évolutions politiques et religieuses maintiendront les inégalités d'accès à l'éducation entre filles et garçons. Pays connu pour la laïcisation de son système éducatif pendant le règne de Mustapha Kemal<sup>30</sup>, la Turquie a pourtant dès cette période gardé la possibilité d'un enseignement religieux. En effet, même si la réforme de l'alphabet interdisait l'usage de lettres arabes, les cours d'étude du Coran (en arabe dans le texte) ont été maintenus. A partir de 1950 le système éducatif développe, des petites écoles aux universités, un enseignement religieux dont le succès croissant a dépassé l'offre éducative laïque. Selon Altay Manço, « 75% du public de l'éducation théologique sont des femmes. Il y a des internats et des bourses pour jeunes filles. Ces dispositifs témoignent entre autre du souhait d'instruire de bonnes mères pieuses pour les futures familles. Ces lieux sont l'occasion de marier de jeunes défavorisés. Comme, dans le temps, les séminaires au Congo, ces systèmes sont pratiquement les seuls qui permettent à des jeunes pauvres de connaître la scolarité dans les villages. Les villages kurdes sont particulièrement investis... turquisation oblige ».

Cependant, malgré cet important développement de l'éducation, l'offre éducative continue de ne s'adresser qu'à une partie de la population turque, essentiellement masculine. En effet, selon une étude de l'Université de Bahçeşehir en 2010, sur les plus de 5 millions de personnes âgées de plus de 15 ans et ne sachant ni lire ni écrire, 84% sont des femmes (Hürriyet, 2010).

### **2.3. CONDITIONS SOCIO-ÉCONOMIQUES DU PUBLIC EN ALPHABÉTISATION**

Le public bruxellois de l'alphabétisation présente une majorité de personnes inoccupées. Premièrement, 55% des apprenants ont un revenu mais seul 7% ont un travail tandis que 30% bénéficient du CPAS et 18% sont chômeurs indemnisés. Deuxièmement, 38% des apprenants bruxellois sont sans revenu personnel officiel. Parmi eux, on compte 26% de femmes/hommes au foyer (non demandeurs d'emploi) et 6% d'apprenants inscrits comme demandeurs d'emploi. Enfin il existe une très mince participation des personnes prépensionnées (2%) et de celles qui bénéficient d'allocations pour personnes handicapées (2%) (Bastyns, 2009).

Ce petit panorama n'est probablement pas représentatif de l'ensemble de la population bruxelloise en difficulté avec l'écriture et la lecture. Par exemple, la part de travailleurs devrait être plus importante quand on songe qu'en France, 57% des personnes illettrées ont un emploi (ANLCI, 2005 :8)<sup>31</sup>. Cependant, « les travailleurs infra-scolarisés n'ont généralement pas accès à la formation professionnelle, soit de leur fait (peur que leurs difficultés soient révélées aux yeux de tous, crainte de remise en cause de leur emploi, traumatisme résurgent d'ancien échec scolaire), soit encore du fait d'un manque de dispositifs de formation professionnelle adaptés pour ces travailleurs ayant un rapport à l'écrit difficile » (LEE Wal, 2008: 2).

---

<sup>30</sup> Pensons à la loi visant, en 1928, à supprimer l'Islam dans l'Etat turc, et donc son enseignement. La Constitution de 1936 prévoyait 5 principes fondamentaux : 1-Le Republicanisme, 2-le Nationalisme, 3-le Populisme, 4-l'Etatisme, 5-la Laïcité, 6-le Réformisme.

<sup>31</sup> Selon l'Association nationale de lutte contre l'illettrisme, ce taux peut grimper à 67% « si l'on retirait du champ de l'exploitation qui a porté sur les 18-65 ans les étudiants et les retraités qui du fait de leur état n'occupent pas encore ou n'occupent plus un emploi » (ANLCI, 2005 : 8).

### **3. EN RÉSUMÉ**

#### **3.1. LE SECTEUR**

Aujourd'hui, le secteur de l'alphabétisation est caractérisé par une forte hétérogénéité tant sur le plan des formations offertes que de la taille des opérateurs, leurs sources de financement et la composition sexuée de leurs groupes d'apprenants. Néanmoins quelques tendances principales se dessinent et perdurent. Premièrement, les cours se donnent en général le jour ; ce qui peut éventuellement avoir un impact sur le type de public qui accède à la formation. Deuxièmement, le PBA maintient un équilibre entre offre de cours mixtes et de cours non-mixtes où ces derniers composent 35% de l'offre. Troisièmement, une forte majorité d'opérateurs bénéficie de financements de la part des politiques de Cohésion sociale et/ou d'Education permanente dont les valeurs centrales sont respectivement la mixité et l'émancipation. Or il y a lieu de s'interroger sur les différentes perceptions et usages que peuvent avoir des opérateurs bénéficiaires sachant que certains ont opté pour la mixité et d'autres, la non-mixité. Quatrièmement, il existe des opérateurs qui offrent à la fois des cours mixtes et non-mixtes et des opérateurs qui, bien qu'accueillant femmes et hommes en leur sein, les redistribuent en groupes non-mixtes distincts.

#### **3.2. LE PUBLIC**

Le public inscrit en formation présente quant à lui des traits remarquables. Premièrement, ce public se compose principalement de femmes à raison de 72% du public total. Deuxièmement, les personnes d'origine immigrée sont majoritaires contre 1,5% d'apprenants nés et scolarisés en Belgique. Même si cette présence peut se comprendre à partir d'une analyse du développement humain des pays d'origines, il semble, au vu des taux de participation en Wallonie, que Bruxelles ne soit pas un terrain d'accès favorable à la formation pour des personnes nées et scolarisées en Belgique. Troisièmement, une importante part des apprenants se compose d'allocataires du CPAS et d'hommes/femmes au foyer. Les apprenants qui ont un travail déclaré ne constituent que 7% du total des apprenants. Face à de telles proportions, il y a lieu de questionner la représentativité des personnes inscrites au pro rata des personnes effectivement dans le besoin d'une formation.

## *Chapitre 2*

### *Construction d'un objet de recherche*

## 1. INTRODUCTION

Rendre-compte d'un travail d'enquête et de ses résultats suppose de rendre transparent l'ensemble du processus de composition entre le recueil des données, les synthèses et les montées en analyse. Le présent chapitre montre, indépendamment des chapitres suivants une réalité qui n'en est pas une : ni le travail conceptuel, ni celui érigeant la méthode ne précèdent celui du terrain. Ils s'effectuent tous simultanément en s'influençant les uns et les autres pour produire progressivement un objet de recherche, à savoir ce que nous étudions vraiment quand nous nous penchons sur le sens de la mixité et de la non-mixité en alphabétisation. Donc, si chronologiquement, il apparaît commode de situer dans ce rapport la construction d'objet avant les chapitres empiriques, il n'en reste pas moins une fiction imposée par la linéarité du format choisi pour rendre compte de la recherche effectuée.

Avant d'entrer dans la construction conceptuelle, on peut se demander en quoi le choix d'un espace mixte ou non requiert une problématisation... En effet, il est vrai qu'a priori, la mixité est perçue comme quelque chose d'habituel dans notre société. Par ailleurs, il est reconnu qu'inégalités des sexes faisant, la non-mixité féminine se justifie pleinement pour favoriser l'accès des femmes à l'alphabétisation. Donc, que celles qui préfèrent apprendre entre femmes le fassent ! Que ceux que la co-présence des sexes ne dérange pas, se trouvent une place dans les groupes mixtes ! L'affaire serait réglée puisqu'il y a une option pour chacun. Comme le disait un de nos participants à l'enquête, « En quoi cela mérite-t-il une étude sociologique ? » Justement, c'est parce que tout cela semble simple qu'il est intéressant de s'y plonger car derrière toute institutionnalisation d'organisations socio-spatiales ne dorment que d'un œil des controverses passées et s'en nouent de nouvelles. Comme le souligne Musselin quand elle distingue les objets de recherche propres aux sciences politiques et à la sociologie de l'action organisée à laquelle nous souscrivons : « pour le sociologue de l'action organisée, la stabilité est aussi intéressante que le changement ou, pour le dire autrement, il n'est pas nécessaire qu'il y ait un changement (une réforme, un nouveau gouvernement, un choc économique, la diffusion d'une nouvelle doctrine, etc.) pour s'intéresser à un secteur » (2005 : §11).

C'est donc la discrétion toute particulière dans le secteur de l'alphabétisation des critères de mixité et de non-mixité, émergeant ça et là dans les documents administratifs, les routines, les discussions informelles entre les différents acteurs de l'alphabétisation et les injonctions du politique, qui nous enjoignent à les prendre au sérieux. Associés au constat de la très faible présence des apprenants masculins, ces critères apparaissent à l'observateur du secteur « alpha » d'autant plus intrigants.

Le choix du thème de la mixité et de la non-mixité repose dans la présente recherche sur l'idée que ces éléments socio-spatiaux jouent un rôle dans la construction de l'offre et de la demande en alphabétisation. Dans ce chapitre, nous les poserons hypothétiquement à la fois comme :

- **Dispositifs** scolaires et urbains, en y observant « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2006, 31). La question y sera de comprendre les articulations entre mixité, non-mixité et égalité.
- **Critères du choix** où doivent se mesurer les différents niveaux de délibération et d'adhésion tant du côté des acteurs de l'offre que de ceux de la demande en formation.

La mixité et la non-mixité sont alors conceptualisées comme le fruit de processus décisionnels à la fois chez l'opérateur et le candidat à la formation.

Ces deux axes constituent la trame théorique tissée au fur et à mesure de la découverte du terrain et du traitement des entretiens. Tout d'abord, nous établirons un bref état de l'art de la mixité et de la non-mixité en cinq temps. Le premier est consacré à l'institutionnalisation de la mixité en tant que dispositif scolaire (voir point 2.1). Le deuxième retrace les désillusions liées à l'inefficacité de la mixité sexuée à l'école (voir point 2.2). Le troisième se consacre à une approche de la mixité dans le partage du pouvoir (voir 2.4). Le quatrième temps revient sur deux unités d'analyse fondamentales afin de les préserver de toute essentialisation : le sexe et le genre (voir point 2.5). Dans un cinquième et dernier temps, la mixité sera abordée dans le cadre plus vaste – et très fécond pour la présente recherche – de la sociologie de la ville (voir point 2.6). Nous verrons combien mixité et non-mixité sont incommensurables ou, du moins, ne peuvent se définir selon un simple rapport d'opposition. Ensuite, mixité et non-mixité seront appréhendées comme critères issus d'une prise de décision à la fois de la part des opérateurs et cadres politiques (point 3) et de la part des apprenants (point 4).

## 2. LA MIXITÉ

Il est difficile d'introduire le concept de mixité dans le cadre d'une étude sur l'éducation des adultes. En effet, la mixité est un terme qui s'énonce surtout dans le contexte de l'éducation des enfants. Notre source théorique est donc en grande partie fondée sur l'expérience de la structuration d'un public d'enfants et d'adolescents dans le cadre de l'éducation primaire et secondaire. Il s'agit d'un processus fortement marqué par l'ouverture progressive de l'école aux filles. Afin de donner un peu plus d'amplitude conceptuelle à la mixité, nous avons aussi opéré un retour sur le concept de genre et sur quelques dimensions explicatives de la mixité à travers les études qui l'envisagent sur le plan urbain.

### 2.1. LA MIXITÉ COMME DISPOSITIF ÉDUCATIF

*Coinstruction* du temps de Condorcet, *coéducation* du temps de Ferdinand Buisson et de Jean-Ovide Decroly et *mixité* du système éducatif massifié des années 60' sont autant de déclinaisons autour d'une même proposition : l'idée d'une cohabitation des sexes dans une situation d'apprentissage. De l'enthousiasme inspiré de Condorcet aux scepticismes relevés récemment quant aux vertus de cette cohabitation, l'idée de mixité prend forme tantôt dans un esprit d'innovation tantôt dans un esprit d'adaptation.

#### 2.1.1. Condorcet et la coinstruction

Les premières invitations à la mixité remonteraient au temps des *Cinq mémoires sur l'instruction publique* que Condorcet publia en 1791. Elles sont remarquables tant leurs arguments ont traversé les âges et se trouvent encore mobilisés aujourd'hui dans le sens commun. Premièrement, Condorcet défend la mixité au nom d'**une logique purement économique**. Ainsi, « la réunion des enfants des deux sexes, dans une même école, est presque nécessaire pour la première éducation ; il serait difficile d'en établir deux dans chaque village, et de trouver, surtout dans les premiers temps, assez de maîtres, si on se bornait à les choisir dans un seul sexe » (1791 : 48).

Deuxièmement, la mixité découle naturellement du principe de « **l'égalité entre tous les hommes** ». C'est par la raison et la sensibilité que l'être humain dépasse son état de nature et cette capacité est égale tant chez l'homme que la femme. De cette manière, « toute instruction se bornant à exposer des vérités, à en développer les preuves, on ne voit pas comment la différence des sexes en exigerait une dans le choix de ces vérités, ou dans la manière de les prouver » (1791 : 45). En tant que facteur de l'accès des femmes à la connaissance, la mixité donne à voir aux hommes leur égalité aux femmes et contribue par l'expérience à la confirmer. Se situant plutôt à l'échelle de la famille qu'à celle de la chose publique, Condorcet défend cette égalité d'accès à l'instruction afin que les membres de chaque famille ne soient pas inégaux en savoirs mais aussi afin que la femme puisse jouer au mieux son rôle de mère.

Troisièmement, la mixité, au lieu de plonger jeunes filles et jeunes gens dans l'immoralité de la promiscuité leur rappelle au contraire qu'à leur identité sexuée correspond une identité sexuelle, et une seule : **l'hétérosexualité**. Celle-ci peut s'amorcer sans passion ni gestes explicites dans le cadre surveillé et bienveillant de la classe. « D'ailleurs, cette réunion, toujours en public, et sous les yeux des maîtres, loin d'avoir du danger pour les mœurs, serait bien plutôt un préservatif contre ces diverses

espèces de corruption dont la séparation des sexes, vers la fin de l'enfance, ou dans les premières années de la jeunesse, est la principale cause. À cet âge, les sens égarent l'imagination, et trop souvent l'égarent sans retour, si une douce espérance ne la fixe pas sur des objets plus légitimes. Ces habitudes, avilissantes ou dangereuses, sont presque toujours les erreurs d'une jeunesse trompée dans ses désirs, condamnée à la corruption par l'ennui, et éteignant dans de faux plaisirs une sensibilité qui tourmente sa triste et solitaire servitude » (1791 : 49). Pour le philosophe, le maintien des bonnes mœurs qui inquiète tant ses détracteurs n'est, sous couvert d'une bienséance chrétienne, qu'un prétexte spécieux qui cache mal les intérêts de classes face à d'éventuelles alliances matrimoniales inégales. Comme on le voit, si Condorcet défendait *l'instruction*, et non *l'éducation* qu'il réservait au ministère des parents, la coinstruction a néanmoins provoqué quelques débats moraux inédits sur la gestion de la sexualité de la jeunesse.

### 2.1.2. Pratiquer la mixité : entre pure commodité et innovation

En France, la mixité s'est graduellement introduite dans les écoles **pour des raisons essentiellement économiques** : ce fut principalement le cas des campagnes où, pour une population réduite, on ne pouvait à la fois financer un établissement et un personnel adressés aux garçons et un dispositif similaire pour les filles. Ainsi le 13 août 1833, le Conseil Royal de l'Instruction Publique a autorisé les écoles de garçons à accueillir les filles. Si la coprésence des sexes était réelle, nous étions encore loin d'une *coéducation*, dispositif invitant garçons et filles à se rencontrer et s'entre-aider dans leur situation d'apprentissage. En effet, dans la classe, il était fréquent qu'une **cloison** sépare soigneusement les deux sexes et que la sortie des cours s'effectue avec un délai d'un quart d'heure pour décaler le rang des garçons de celui des filles. Installation un peu compliquée pour maintenir la discipline, la cloison impliquait une surveillance alternée et peu efficace. En plus de cela, il était fréquent que la classe accueille plusieurs âges qu'il fallait aussi séparer. Face à ce bricolage bancal, certains inspecteurs ont même prôné un retour à des bâtiments distincts, proposition qui ne trouva qu'un faible écho auprès des autorités publiques. L'école mixte, mais ségrégative, se développe en marge de l'offre d'établissements non-mixtes, en témoignent les chiffres : en 1866, la France compte 21.340 écoles publiques de garçons, 15.099 écoles publiques de filles et 17.518 écoles publiques mixtes.

A côté de cette mixité paradoxale, apparaissent les premières expériences de **coéducation**. En France, un des premiers expérimentateurs de la mixité, le pédagogue libertaire Paul Robin a mis en œuvre les idées égalitaristes amorcées durant le 18<sup>ème</sup> siècle français. Reprenant la direction de l'*Orphelinat Prévoist*, à Cempuis en 1880, il appliqua une pédagogie nouvelle : elle était inductive, internationaliste, athée, mixte et intégrale (l'esprit s'y exerçait autant que le corps). Selon lui, la coéducation permettait d'harmoniser les deux sexes dans un monde commun où les qualités de l'un corrigerait les défauts de l'autre : « les garçons deviennent moins brusques, moins secs, plus délicats et plus gracieux : les jeunes fillettes plus franches d'allure et moins légères d'esprit, moins affectées de niaiseries, moins perdues dans les chiffons » (Robin, 1892, cité dans Demeulenaere-Douyère, 2003). Aussi, le pédagogue, suivant les pas de Condorcet, insiste sur une pédagogie unifiée qui ne fait aucune différence entre les sexes. Une telle expérience sera vite érigée en scandale par la presse précipitant ainsi la révocation en 1894 du directeur de « la porcherie de Cempuis ».

Comme on le voit, la naissance de la mixité coéducative s'opère dans un cadre expérimental singulier : il s'agissait d'éduquer des orphelins. Le dispositif scolaire mixte considérait et constituait chaque individu comme membre d'une même famille à la tête de laquelle s'exerçait l'autorité symboliquement parentale de Paul Robin et de sa femme, Alna Robin. Devenant des frères et sœurs,

qu'ils fussent élèves ou éducateurs, les membres de l'orphelinat auraient de cette façon présenté une plus forte « moralité » (Demeulenaere-Douyère, 2003). Celle-ci semblerait à l'évidence fondée sur un tabou de l'inceste déssexualisant les rapports entre les pensionnaires et postposant leur union, bien souvent souhaitée par l'institution, au sortir de l'enfance. Tout en prévenant l'enfance de ses pulsions sexuelles perverses, la mixité se devait d'habiliter les enfants à une sexualité future où ils se tourneront naturellement vers le sexe opposé puisqu'ils n'en craindront plus les traits<sup>32</sup>.

En Belgique, l'expérience de Robin a inspiré des associations rationalistes (La Libre Pensée, Les Cosmopolitains) qui ont fondé, en 1893, sous l'impulsion notamment d'Adolphe Sluys, d'Hector Denis et de Paul Janson, *l'Orphelinat Rationaliste de Forest*. En 1901, Jean-Ovide Decroly ouvrit *l'Institut d'enseignement spécial*, dénommé aussi *Laboratoire psychologique du Dr Decroly*. En quelques années, la qualité de son travail gagna l'intérêt de parents d'enfants ne présentant aucun trouble psychique ou comportemental. Ainsi un nouvel établissement fut créé en 1907, *L'Ermitage*, qui fit vite scandale dans les milieux conservateurs à la fois parce qu'on y appliquait les mêmes pédagogies dans les deux établissements mais aussi parce que garçons et filles y étaient coéduqués. Qu'à cela ne tienne, Decroly persista et signa en fondant avec Elie Nyst et Marie Popelin la Société pour la Coéducation.

L'ensemble des expérimentations françaises et belges<sup>33</sup> que nous évoquons ici participaient d'un large mouvement international qui connaissait depuis la création du Bureau International de l'Education Nouvelle (B.I.E.N.), en 1899, une institutionnalisation grandissante. Dès cette époque se sont fixés les traits et règles fondamentales qui unissaient, sur des valeurs et pratiques communes, les établissements pionniers de France, d'Allemagne, de Belgique et d'Angleterre. Il sera convenu que « l'école nouvelle est avant tout un internat familial situé à la campagne, où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle – en particulier par le recours aux travaux manuels – que de l'éducation morale par la pratique du système de l'autonomie relative des écoliers » (Raymond, 2003). La coéducation est une des conditions nécessaires à la pédagogie développée ici. Comme le souligne la charte de la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle (créée en 1921), « la coéducation réclamée par la Ligue – coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun – exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une **collaboration** qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre **une influence salutaire** » (Raymond, 2003). Tout comme elle mise sur la nature fondamentalement bonne de l'enfant, l'éducation nouvelle repose sur **la complémentarité naturelle des sexes** qui dans leur différence composent un monde harmonieux et cohérent. Que l'enfant soit pris comme individu abstrait ou en individu sexué, il lui est reconnu des capacités propres à sa nature qui prennent entièrement part à la pédagogie : sa « pureté », sa « candeur puérile » et son « innocence », pour reprendre les mots du rapporteur François Bernard lors de sa visite en 1905 de l'Orphelinat Prévost. Cependant l'accomplissement pédagogique ne repose pas entièrement sur les caractéristiques des enfants mais aussi sur les compétences de l'éducateur. L'Education nouvelle valorise la confiance et la franchise quant aux problèmes sexuels. Si un fort différentialisme sous-tend le vœu d'égalité fille-garçon à l'école, il ne s'agit pas non plus de « surestimer la différence des sexes : les différences entre garçons et celles entre filles sont parfois plus importantes que celles entre les sexes, et en classe, l'attitude du maître doit être la même pour les filles comme pour les garçons » (Gimson cité dans Raymond, 2003 :6). D'autres conditions fondamentales sont nécessaires à la réussite de ce projet coéducatif. Par

---

<sup>32</sup> On voit bien, au-delà d'un discours hétéronormatif, combien la mixité sexuée procède de l'essentialisation de l'identité masculine et féminine.

<sup>33</sup> Notons que des expériences similaires sont aussi menées à l'époque aux Pays-Bas, en Allemagne, en Espagne (avec Francisco Ferrer) et aux Etats-Unis (sous l'impulsion notamment d'Horace Man).



exemple, ce nouveau modèle ne peut être imposé à toute école ; les éducateurs en nombre égal d'hommes et de femmes doivent être formés et le public autant que les autorités cléricales doivent consentir à ce modèle. Ce nouveau modèle ne peut non plus s'imposer à toutes les cultures : Ferrière, notamment directeur du B.I.E.N., a remarqué à ce propos que la coéducation ne serait pas adaptée aux pays latins<sup>34</sup> (Raymond, 2003). Enfin, selon le même pédagogue, la coéducation ne passe pas à tout âge : il existerait des cas « pathologiques » amenant les enfants à faire face avec difficultés à la différence sexuelle, notamment ceux qui la découvrent tardivement. La mixité, pour sa bonne intégration dans l'espace socio-affectif d'un individu, devrait donc être expérimentée dès l'enfance (Raymond, 2003).

La mixité telle qu'elle est mise en pratique se manifeste donc selon deux modes très différents. Premièrement, elle peut se construire à partir d'une situation de pénurie ou de restriction en termes de moyens. Cette **mixité d'accès, parfois ségrégative**, est alors une solution de moindre mal dans un cadre éthique où la non-mixité reste néanmoins la norme (portée d'ailleurs par une bourgeoisie qui continue de placer ses enfants dans des systèmes non-mixtes). L'appréhension sceptique et puritaine du corps de l'enfant et de ses pulsions conduit paradoxalement cette mixité à ségréger dans l'espace et le temps les deux sexes. Deuxièmement, **la mixité d'innovation, ou « théorisée »** (Zancharini-Fournel citée dans Zancharini-Fournel et Thébaud, 2003 :4) se concrétise dans la coéducation. Celle-ci enthousiasme une importante marge de pédagogues qui s'organisent autour de valeurs nouvelles concernant l'éducation et l'instruction. Il s'agit de dépasser la simple cohabitation des sexes pour aboutir à une éducation morale mutuelle (Raymond, 2003 :3). Une confiance bienveillante est accordée à l'enfant qui est conçu comme l'acteur principal de son apprentissage. Ces deux modes de mixité émanant au début du siècle dernier ont cependant un point commun incontournable : la reconnaissance de la différence des sexes fondée par essence, c'est-à-dire naturalisée, correspondant à une norme hétérosexuelle sans cesse mobilisée, mais, certes, toujours implicitement. Les deux mixités réaffirment donc à leur façon la centralité de cette norme (ou hétéronormativité) en prétextant chacune garantir l'ordre moral dans leurs rangs.

### **2.1.3. La normalisation de la mixité : une simple modalité du fonctionnement de l'enseignement**

Expérimentée au départ dans des internats<sup>35</sup>, institutions fermées et totales (Goffman, 1979), la mixité « décloisonnée » est légalisée en France par la réforme Berthouin de 1959 pour les lycées mixtes et en 1963 pour les collèges. Pour une véritable généralisation de la mixité dans tous les degrés de l'enseignement, il faudra attendre les décrets d'application de 1976 de la loi Habby (1975).

Malgré l'abondance des débats au début du 20<sup>ème</sup> siècle, la mixité se normalise pour des raisons avant tout **économiques**, sans rapport avec un vœu quelconque d'égalité des sexes et sans révolutionner la pédagogie (Mosconi, 1988 ; Rogers, 2003). En effet, l'éducation devient après la seconde guerre mondiale un instrument de la concurrence entre les Etats. Comme le rappelle Zaidman (2007), c'est l'époque de la guerre froide et de la construction européenne. Les femmes – dont la charge salariale est plus légère que celle des hommes – entrent sur le marché du travail et doivent donc

---

<sup>34</sup> Malgré une courte investigation auprès d'Annick Raymond, unique source mentionnant cette particularité latine, nous ne sommes actuellement pas en mesure de fournir plus de précision par rapport à cette note de Ferrière.

<sup>35</sup> Pourtant, Julie-Victoire Daubié, première bachelière de France écrit déjà en 1870 dans son ouvrage *La femme pauvre au XIXe siècle*, que « l'externat commun aux garçons et aux filles [lui] paraît donc la plus forte assise de l'éducation civique et de l'harmonie des mœurs chez les peuples assez sensés pour avoir compris que la liberté est fille de la responsabilité morale » (Daubié citée dans Roggers, 2004 : 183). Son vœu ne s'exhaussera pas avant 1976.

être formées. Dès lors, « l'éducation est considérée comme une **ressource humaine** dont le développement permet le développement économique. La constitution d'une 'réserve de talents' devient un objectif politique. C'est dans ce contexte que se constitue un système scolaire unifié permettant de mener une politique d'égalité des chances d'accès à l'éducation et, en ce qui concerne l'égalité des sexes, par la mise en place de la mixité scolaire » (2007 : §22).

Avec l'émergence officielle du terme « mixité » (en 1957 dans la circulaire du 3 juillet qui régleme le fonctionnement des premiers établissements mixtes), on quitte le champ lexical, politique et avant-gardiste de la coéducation. Il ne s'agit plus que de « **la mise en coexistence des deux sexes** dans un même espace social » (Zaidman, 1992) qui s'opère dans la foulée des politiques de gémiation (le rassemblement d'élève par classes d'âge).

La mixité scolaire sera nécessairement assimilationniste, faisant des femmes, à la suite du droit de vote qui leur est octroyé depuis 1944, des citoyennes à part entière, à savoir des individus indifférenciés face à la loi et aux institutions dont l'éducation nationale n'est pas des moindres. Déduite d'une conception républicaine de l'individu (abstrait et universel, donc sans appartenance de sexe, de classe social, de groupe ethnique), cette invisibilité du genre autorise l'école à rester pour longtemps aveugle à la spécificité même de la mixité. Pour Zaidman, « **on peut dire que la mixité est instaurée 'par commodité', c'est-à-dire dans une logique de gestion des flux scolaires et non dans un souci d'équité.** A aucun moment il n'y a négociation d'un 'nouveau contrat de genre' au niveau de l'école » (2007 :§44) ce qui aurait pu se traduire par exemple en programme d'égalité de traitement.

## 2.2. REMISE EN CAUSE DE LA MIXITÉ ET DÉBAT SUR LA NON-MIXITÉ

### 2.2.1. Quand la mixité est censée résoudre les inégalités...

L'éducation une fois démocratisée, l'école devenue mixte, l'égalité serait alors atteinte. D'ailleurs, ne voit-on pas les filles récolter de meilleures notes que les garçons ? La mixité compenserait même les inégalités dont les filles ont longtemps souffert, confinées qu'elles étaient dans des écoles non-mixtes dont les disciplines étaient adaptées à leur « nature » ou leur « destin de femme ». Or filles et garçons ne brillent pas dans les mêmes matières. Les uns tendent à se spécialiser dans les mathématiques et les sciences et les autres dans les langues et les sciences humaines (Mosconi, 2004). Les uns font des choix d'orientation rentable ce qui est moins le cas des autres. En outre, quand bien même les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, elles se trouvent freinées dans leur ascension intellectuelle et disciplinaire par un plafond de verre, les laissant percevoir mais ne leur permettant pas d'atteindre des postes professionnels supérieurs (Laufer, 2004). Par conséquent, l'éducation mixte serait le théâtre d'une **une double inégalité, verticale et horizontale**, des espaces distincts de savoirs et de pratiques corrélables aux identités sexuées et aux stéréotypes de genre assignés aux métiers, eux-mêmes hiérarchisés (Duru-Bellat, 2010b).

Pourtant, dans son 310<sup>ème</sup> numéro, Le Monde de l'Education (2003) titrait « **Il faut sauver les garçons !** »<sup>36</sup>, faisant ainsi allusion au malaise que provoquerait chez les garçons la supériorité scolaire des filles. En effet, dans les classes populaires les filles, conscientes que leur promotion sociale passe par l'école et éduquées depuis leur tendre enfance à la discrétion, la soumission et la discipline, se conformeraient mieux à la culture scolaire que les garçons, élevés dans la dévalorisation de l'autre sexe (Welzer-Lang, 2010) et l'exacerbation des stéréotypes virils (Bouchard et Saint-Amand 1996, 2003), peu compatibles avec la culture scolaire. Néanmoins, notons que ceux-ci attireraient l'attention des professeurs qui tiennent à maintenir l'ordre dans leur classe et à répondre à leurs difficultés d'apprentissage. Par conséquent, les filles bénéficieraient d'une moindre attention, soit 44% du temps consacré contre 56% (Younger *et al.*, 2002). En outre, les modes de renforcement positif par rapport aux performances scolaires sont différents selon le sexe. Le maître de classe encouragera une élève pour la qualité de la présentation d'un exercice (propreté, soin, forme) tandis que les garçons seront renforcés sur l'efficacité du contenu, valeur bien plus porteuse qu'une jolie écriture.

Contrairement à la mixité, la non-mixité sexuée présenterait l'avantage d'affaiblir la prégnance des stéréotypes. « A l'école, on observe que les filles, en présence de garçons, ont tendance à se sous-estimer, particulièrement dans les domaines connotés masculins où les garçons, eux, ont tendance à se surestimer » (Lorenzi-Cioldi in Mosconi, 2004 : 166). Les orientations scolaires seraient moins liées au genre dans les contextes non-mixtes : selon Duru-Bellat, les garçons seraient plus attirés par les langues et la biologie et les filles par la physique et les technologies. Cela signifie qu'en l'absence du sexe opposé en opposition duquel les individus se construisent, hommes et femmes peuvent échapper à la construction traditionnelle de l'identité sexuée pour produire une identité qui serait plus authentique. Néanmoins, des précautions s'imposent quand à la réelle comparabilité des écoles mixtes et des écoles non-mixtes ; ces dernières étant souvent le fait d'un public plus aisé.

Si cela ne constitue pas a priori un plaidoyer suffisant pour le réclamer, certains intellectuels, dont Michel Fize ont néanmoins franchi ce pas et appelé à **un retour à la non-mixité** puisque la mixité

---

<sup>36</sup> Certains n'hésitent pas à qualifier la médiatisation et l'orientation récente de la recherche sur la question masculine dans l'éducation de « Boy turn » (Weaver Hightower, 2003).

scolaire a échoué dans son projet d'amener les filles à des professions moins traditionnelles et de réduire le sexisme (Fize, 2003). Pour le psychologue essentialiste Carol Gilligan, cette mesure se justifie bien : garçons et filles n'ont pas les mêmes façons de penser la moralité, le rapport aux autres, la compétition, etc. La non-mixité est souhaitée aussi au Canada pour lutter contre décrochage scolaire des garçons.

Or la non-mixité connaît elle aussi des limites. Premièrement elle ne garantit pas d'effets positifs auprès des garçons issus de classes populaires où les représentations de la virilité ne s'accrochent pas avec l'image du bon élève (Bouchard, *et al.*, 2001). En effet, si la non-mixité peut permettre aux classes de filles de vivre plus harmonieusement les rapports dans la classe et développer le niveau de chacune indépendamment des stéréotypes de genre dans l'ensemble des matières, les classes de garçons donnent à voir et à vivre une exacerbation de la compétition et de la violence et, surtout en milieu populaire, le développement de comportements anti-scolaires (Jackson in Duru-Bellat, 2010a). Par ailleurs, le dispositif-même de non-mixité est paradoxal : comment dépasser les stéréotypes de genre alors que l'école elle-même fait une différence entre garçons et filles au point d'avoir jugé bon de les séparer ?

Pour Catherine Marry (2004), les études scientifiques sont responsables aussi d'un tel paradoxe car elles ne se fondent uniquement que sur la variable sexe pouvant ainsi servir les discours misérabilistes sur la déroute scolaire des garçons. Le sociologue François Dubet lui fait d'ailleurs échos dans un article récent : «On peut d'ailleurs se demander pourquoi s'arrêter en si bon chemin et pourquoi ne pas séparer les élèves sur des critères bien plus différenciateurs et inégalitaires que le sexe : le talent (ce que fait 'normalement' l'école), l'argent, la beauté, la 'race'... ? » (2010 : 81). Pour Marry, un **déplacement épistémologique est d'ailleurs urgent**. Il faut à la fois démultiplier les variables explicatives des inégalités et violences à l'école entre filles et garçons mais aussi s'intéresser au quotidien hors école des jeunes, notamment à la sexualité... sujet dont se sont chastement tenues à distance les recherches alors que l'histoire de la mixité et de la non-mixité – nous l'avons vu – est traversée par cette question<sup>37</sup>. Il convient aussi de reconnaître le poids des rôles dans la famille. Les filles prévoient à travers leurs orientations scolaires et professionnelles leur futur double rôle de travailleuses et de mères. Si, selon Dubet, on peut y voir le résultat de la domination masculine, ces choix n'en sont pas moins rationnels et prouvent la primauté des anticipations de vie sur la production de stéréotypes sexistes à l'école. Que peuvent dès lors des entreprises morales sur la jeunesse alors que leur environnement, hors-champ du scolaire, pèse le plus dans leurs choix de vie ?

Bien que des biais dans les pratiques enseignantes soient bien observés depuis des années et que des polarisations comportementales se manifestent entre garçons et filles, certains auteurs insistent néanmoins pour un maintien de la mixité sans quoi le personnel enseignant n'aura plus d'occasions concrètes d'intervenir sur divers aspects problématiques des rapports sociaux de sexe tels qu'ils sont vécus à l'école (Bouchard, Saint-Amand, 1996). En France et en Belgique, des chercheuses proposent une **pédagogie antisexiste** (Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998) et des méthodes de vigilance quant à la gestion de la mixité en classe (CF, 2010). Oubliée par l'histoire de la mixité, la coéducation est donc appelée par certains à revenir en force dans les formations et pratiques des acteurs du système éducatif car, comme le disait Marie Duru-Bellat, « on est sexiste par négligence quand on fait passer

---

<sup>37</sup> A ce propos, Hugues Lagrange (1999 cité dans Marry, 2004) montre dans son enquête comparative sur la sexualité des jeunes de cités et de ceux des beaux quartiers, que si les propos et comportements sexistes sont présents de part et d'autre, « ils sont plus fréquents, plus collectifs et en même temps moins dicibles et reconnus par les jeunes qui en souffrent dans les cités. Dans la culture ouvrière et maghrébine qui domine dans ces cités, les filles sexuellement accessibles sont rares et la pression à un accomplissement hétérosexuel particulièrement forte » (Marry, 2004 :193).

l'instruction avant une éducation que personne ne prend en charge, l'éducation à la mixité et à l'égalité » (in Marro et Vouillot, 2004). Selon Marro et Vouillot, au moins deux pistes pratiques de départ peuvent être suggérées au personnel éducatif :

- I. « cesser de recourir ou d'accepter l'appartenance sexuée comme facteur explicatif légitime des conduites ;
- II. cesser d'associer voire de substituer aux termes filles/garçons, femme/homme les termes 'féminin' et 'masculin' et ainsi arrêter de stimuler implicitement l'évocation du cortège de rôles de sexe qu'ils induisent et les enjeux identitaires qui leur sont associés » (2004 :19).

Pour Dubet, l'école ne s'intéresse à son public qu'en termes de bons et mauvais élèves postulant au départ que chacun à une égale chance de réussite. Or, comment « changer les rapports de forces entre les filles et les garçons sans rien changer à l'école elle-même, c'est –à-dire en bornant le rôle de l'école à la transmission de savoirs socialement hiérarchisés » (2010 : 83) ? Le sociologue propose une école sensible non pas uniquement aux inégalités de genre mais bien à toutes les inégalités qui s'enchâssent dans les destinées des élèves. Une solution possible est de retarder au maximum la formulation du projet professionnel et donc orienter le plus tardivement possible les élèves dans des orientations particulières. Car c'est bien la prise en otage des élèves défavorisé-e-s par la hiérarchisation sociale et genrée des métiers qui est ici en cause. Pour Dubet, « le problème central n'est pas que les filles s'orientent vers des métiers de filles mais le fait que, quand elles sont socialement défavorisées, elles n'ont d'autre choix que de s'orienter vers des métiers féminins dévalorisés, pénibles et mal payés ». Et en cela, elles ressemblent bien plus aux garçons défavorisés qu'on ne pourrait le croire » (2010 : 84). L'école, en ne conservant pas une ouverture de tous les possibles, concourt à la réduction des destins individuels à leur catégorie sociale. C'est pourquoi, à l'égalité des chances le sociologue propose « l'égalité des places » qui tente de réduire les distances entre les places (par exemple les activités économiques ou politiques), ce qui permettrait une véritable mobilité sociale. En effet, ce n'est pas en répartissant aveuglément un public dans des places inégales que l'on peut réduire *in fine* les inégalités entre les places elles-mêmes. L'égalité des chances si elle échoue, nourrit l'inégalité des places. Mais, le regrette Dubet, cet appel est sans espoir pour le cas du système éducatif français : « Notre école n'est pas assez républicaine pour être aveugle aux différences des sexes, mais elle est trop républicaine pour être sensible à la singularité des individus » (2010 : 85).

### 2.3. CONCLUSIONS

Condorcet pensait la coinstruction dans le sens où garçons et filles sont égaux dans l'éducation : il n'y a pas de matière spécifique à l'un ou l'autre sexe. Devant affronter les arguments de ses détracteurs, Condorcet défendait la mixité en ce qu'elle faisait échos à l'harmonie naturelle des êtres vivants. Cette harmonie est pacificatrice et elle-même éducative en vue d'une vie future auprès de l'autre sexe. Plus d'un siècle après Condorcet, l'Education nouvelle a de nouveau défendu la mixité des sexes sous l'appellation « coéducation ». L'Orphelinat Prévost en était un exemple remarquable où l'ambiance y était particulièrement familiale. Tous les élèves étaient autant de frères et sœurs réunis autour de la bienveillance paternelle du directeur de l'orphelinat, Paul Robin. Cette fraternité inspirait pourtant une sainte horreur que le seul tabou de l'inceste entre élèves « frères et sœurs » ne pouvait raisonner. Selon nous, cette surenchère puritaine masque mal le malaise que pouvait susciter l'accès des filles à des mêmes enseignements à une époque où la majorité des établissements les éduquaient aux tâches domestiques qui incombent à leur « nature » supposée peu adéquate à traiter de la chose publique.

A côté de ces expériences de mixité *d'innovation (ou théorisée)* s'institutionnalise progressivement au cours du siècle dernier un autre type de mixité, non-théorisée : la mixité *de commodité*, pour reprendre l'expression de Claude Zaidman. Ce mode a la particularité de ne pas étudier le potentiel pédagogique ni les risques liés au mélange des sexes dans l'espace d'apprentissage. Au contraire, elle élude la question par des modes de cloisonnements physiques qui tomberont avec la massification de l'éducation puis simplement, par une indifférence à la différence des sexes que le sens commun aurait tendance à attribuer à la libération sexuelle des années soixante. Or si le travail des femmes était justifié par l'effort de guerre, leur instruction l'était au nom de l'effort de production d'un régime économique requérant désormais une main d'œuvre plus qualifiée et plus nombreuse.

L'égalitarisme universaliste qui embaume d'un parfum moral la scolarité mixte va pourtant contribuer à des effets secondaires : la redistribution des filles dans des matières peu valorisées dans le marché du travail et de l'entreprise et la polarisation des stéréotypes sexués. Sans réinterroger la philosophie de l'égalitarisme universaliste (qui n'est qu'un usage de la mixité parmi d'autres) ainsi que l'impact d'autres variables que le sexe sur la réussite scolaire ou les stéréotypes, des auteurs et acteurs politiques s'empressent d'annoncer un retour à la non-mixité sous prétexte de « sauver les garçons », supposés grands perdants de la mixité. Cependant, avec le développement d'une sociologie intersectionnelle capable de croiser plusieurs sources d'inégalités sociales, un décroisement de la seule question de la mixité permet de contrecarrer cette tentation d'un retour à la ségrégation. L'appel de François Dubet pour une lutte pour l'égalité des places et non l'égalité des chances est une ouverture épistémologique qui devrait donner un peu plus de recul aux études sur les inégalités scolaires, trop souvent enfermées entre les murs de l'école.

## 2.4. NON-MIXITÉ ET MIXITÉ DANS LA MILITANCE ET LA LUTTE POUR LE PARTAGE DU POUVOIR

Dans les activités engageant non plus des enfants mais des adultes, la mixité sexuée n'est pas non plus perçue par les chercheurs en sciences sociales comme un accomplissement de l'égalité. Selon les travaux de Fabio Lorenzi-Cioldi, dans les contextes non-mixtes les comportements de dominance sont autant présents chez les hommes que chez les femmes. C'est à partir du moment où ceux-ci se retrouvent en milieu mixte que des différences apparaissent : les femmes modèrent leur comportement de dominance. Les comportements « masculin » ou « féminin » n'apparaissent donc qu'en situation mixte. Cette dynamique repose selon Lorenzi-Cioldi sur un jeu de comparaison à l'autre groupe de la part du groupe dominé : c'est dans la comparaison à l'autre groupe que les femmes élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin » (Lorenzi-Cioldi in Duru-Bellat, 2010a). Cela signifie que le travail de production identitaire chez des personnes d'un groupe social dominé ne passe pas par le contact interindividuel mais bien par la médiation d'un sentiment d'appartenance à un groupe. Alors que les dominants peuvent s'attribuer des caractéristiques personnelles singulières et donc accéder à une **identité propre**, les dominées sont maintenues dans une **identité catégorielle**. Par conséquent, comme l'observe Danièle Kergoat (2001), cette identification au groupe est une identification négative qui leur fait refuser chacune individuellement cette appartenance. Rien ne leur donnerait envie de rejoindre le groupe social « femmes » afin de modifier leurs conditions : chacune s'en détache plutôt dans des logiques individualistes qui atomisent, désolidarisent le groupe « femmes ». « L'atomisation du groupe ouvrier féminin, sa non-constitution en collectif, ne peut qu'entraîner les plus grandes difficultés à penser du même coup le groupe des hommes comme un « groupe » précisément, et comme un groupe adverse. C'est d'ailleurs tout l'univers de l'entreprise qui est atomisé : les problèmes ne sont pas posés d'emblée dans un cadre collectif ou organisationnel mais sont ramenés à une constellation de relations interindividuelles » (2001:111). Ce groupe n'est alors avant tout qu'une cire molle aux mains des dominants dont la domination est renforcée par les dominées elles-mêmes. Pour Kergoat, rappelant l'expression de Nicole-Claude Mathieu, il s'agit plus d'une « **conscience dominée** » que d'une identité de femme qui concentre de telles logiques car tout ce que celles-ci poussent à croire est que ces femmes ne veulent pas s'identifier comme femmes.

Selon Kergoat, en identifiant les mécanismes de production économique des inégalités en termes de rapports de forces tant au niveau du genre que de celui de la production, une résistance est possible en se construisant non pas une identité de femmes qui ne renvoie qu'à un groupe dévalorisé (ou s'en échappe en ne changeant rien aux rapports de domination) mais bien un **collectif**. « C'est le passage du groupe au collectif sexué qui [...] est porteur de changement, et non pas la constitution d'une identité femme, car ce n'est pas l'affirmation 'nous sommes des femmes' qui est subversive, mais la constitution concrète d'un *collectif* qui tient compte et fasse travailler les places occupées dans les rapports sociaux en tant que productrices et en tant que femmes » (2001). Pour la sociologue, c'est bien la lutte sur l'espace de la production qui peut entraîner la lutte sur l'espace de reproduction. Son terrain d'observation était ici celui des ouvrières, mais nous pouvons imaginer combien l'accès à la formation et à n'importe quel travail peut déjà constituer un premier pas vers le changement si les femmes se donnent les moyens de produire du collectif. L'émergence d'une identité collective de lutte permet aux femmes de s'appuyer sur le collectif mais aussi au collectif de s'appuyer sur chacune d'entre elles qui *individuellement* peuvent gagner une identité propre de femmes et non une « conscience dominée ».

Cette remarque de Kergoat n'est pas sans rappeler les luttes féministes des années 60 qui avaient saisi par l'expérience la nécessité de la non-mixité pour organiser leurs actions et leur pensée. La non-mixité dans les luttes féministes était pourtant une option exceptionnelle au vu de l'histoire du féminisme. Lors du suffragisme de la Troisième République, des hommes avaient déjà rallié les rangs de femmes. Cependant, leur présence était déjà perçue comme une menace à la liberté de parole des femmes notamment en monopolisant les débats. Dans les années septante, la mixité s'est poursuivie dans certains mouvements comme le Mouvement de Libération de l'Avortement et de la Contraception tandis que d'autres, dont le **Mouvement de Libération des Femmes (MLF)** se sont déclarés non-mixtes. En effet pour les militantes du MLF, « il y avait un lien clair entre la non mixité, le fait de pouvoir parler de son expérience de femme et de prendre conscience de son oppression comme d'une condition partagée entre toutes les femmes » (Henneron, 2005 :104). Rejeter la mixité était la condition de la libération, elle en était la « **métaphore** » (Kandel in Bereni, 2007).

Cependant, cette non-mixité va perdre du crédit auprès des milieux politiques et militants car il ne sera plus uniquement question de femmes mais aussi d'habitantes de quartiers défavorisés, issues de l'immigration et souvent de confession non-musulmane. En effet, à la suite de violences commises dans les cités HLM françaises à l'égard des femmes, des associations comme le mouvement Ni Putes Ni Soumises (NPNS) dénonçaient la domination masculine dans les quartiers populaires et s'organisaient dans la mixité au nom de valeurs républicaines<sup>38</sup>. Outre l'ethnicisation de la violence et la stigmatisation des habitants des quartiers populaires et issus de l'immigration nord-africaine (Allard, 2004), ce type de mouvement participe d'une dynamique politique qui reste sceptique vis-à-vis d'autres groupements issus des cités ... surtout s'ils sont non-mixtes. Comme le notent Guénif-Souilamas et Macé (in Faure et Thin, 2007), à des fins de délégitimation, ce critère de non-mixité est attaché à un vaste champ lexical politique où s'amalgament à la fois « régression », « tradition », « inégalité » et « communautarisme ». Pourtant, Faure et Thin (2007), étudiant le fonctionnement d'associations de femmes issues de l'immigration, habitantes de grands ensembles HLM, ont observé une organisation de valeurs et de pratiques tout autres. Un premier fait marquant s'explique dans la composition de la structure de l'association: a contrario de NPNS, l'encadrement et les participantes de ces associations sont majoritairement des habitantes de quartiers populaires. Leur motif diffère aussi de celui de NPNS: les participantes s'opposent à la dénonciation de la violence masculine faisant d'elles des victimes facilement naturalisées par les médias. « Elles évoquent une autre violence que celle des hommes sur les femmes : la violence qu'elles subissent à travers la violence sociale faite aux hommes quand ils sont touchés par la précarité professionnelle, par la relégation sociale et scolaire. Elles expriment leur 'volonté de réhabiliter' les hommes, allant jusqu'à tenter d'initier des groupes de parole d'hommes au sein de l'association de femmes » (2007 : 95). Autrement dit, à la lutte contre la domination masculine répond la lutte contre le repli viriliste causé par la précarité. Autre point qui suscite le soupçon des politiques et féministes officiels : les associations de ces femmes sont de type « familialiste ». Cela signifie que « les habitantes sont considérées en tant que parents et où les réunions concernent largement les questions d'éducation, de relations familiales, des rapports entre les familles et les institutions, etc. » (2007 :89). De ces sujets, elles font un travail de co-construction des savoirs à partir de leurs réalités quotidiennes et en apprenant à monter en généralité et à produire finalement un discours sur la place publique. Pour Faure et Thin, le fait qu'elles le fassent entre femmes ne suffit pourtant pas à qualifier ce travail de féministe puisqu'elles ne revendiquent ni des droits spécifiques – à la façon de NPNS – ni l'égalité avec les autres femmes des classes sociales supérieures (Mercader et Garcia in Faure et Thin, 2007 : 104). Il s'agit plutôt d'un mouvement populaire et pragmatique. Enfin, ce que nous apprend de primordial cette expérience relatée par Faure

---

<sup>38</sup> Fondé en France en 2003, Ni Putes Ni Soumises défend une « nouvelle forme de féminisme » fondé sur « la mixité, le respect, la laïcité et l'égalité des sexes tout en luttant contre toute forme de discrimination » (in Faure et Thin 2007).



et Thin, c'est que l'origine sociale des acteurs/actrice d'une association importe probablement autant dans le travail d'émancipation que le seul critère de mixité.

Enfin, loin des banlieues, la mixité fait aussi l'objet de modes de régulation égalitariste dont l'accès par **la parité** à des structures de pouvoir. Des études récentes montrent que celle-ci permet tout au plus de déplacer un cran plus haut le plafond de verre. En effet, selon Lepinard (2007), les femmes entrent dans une structure construite sans elles et doivent défendre leur place à coup de tactiques dans un espace dont les ressources matérielles et symboliques restent dans les mains des hommes : « à la lumière de la réforme paritaire et des limites de la récente féminisation de la vie politique on peut donc s'interroger sur les concepts qui servent à élaborer les politiques d'égalité des sexes. L'intégration des femmes dans des institutions qui ont non seulement été pensées sans elles mais ont souvent activement participé à les maintenir exclues, tend à livrer les bénéficiaires de ces politiques d'égalité à elles-mêmes, ne leur laissant comme choix que celui d'élaborer des tactiques individuelles d'arrangement avec les codes et les contraintes qui tendent à les maintenir écartées du véritable pouvoir » (Lepinard, 2007 : 145). Cette mixité quantitativiste n'est pas sans rappeler celle rencontrée dans l'école et interroge sérieusement les mesures de quota comme seuls moyens de lutte pour l'égalité homme-femme puisqu'égalité d'accès ne signifie apparemment pas équité.

## 2.5. MIXITÉ : RETOUR SUR LE GENRE ET LE SEXE

Comme nous l'avons vu au travers de l'histoire de la mixité et de ses aspects contemporains, la mixité apparaît plutôt comme un agencement transitionnel permettant de passer de la ségrégation à de nouveaux rapports des sexes. En effet, comme le pointe Fortino: « là où s'arrête l'exclusion, commence la discrimination » (2000 : 131). La mixité n'est pas une garantie d'égalité entre hommes et femmes. Il s'agit probablement d'un autre programme à découvrir... Rendue normale et évidente, accomplie dans l'enseignement sans grands débats, la mixité n'est donc pas une remise en cause de la domination masculine, elle en est un nouvel espace d'expression. A en croire le vaste débat tant historique qu'actuel, la mixité pose pour défi la lutte contre les dynamiques de réduction de l'identité à celle d'une catégorie sociale. Autrement dit, comment, d'une part, en situation mixte, être autre chose qu'une « femme » ou un « homme » ? Et comment, d'autre part, ne pas alimenter cet égalitarisme universaliste décliné subtilement au masculin-neutre ? Ces questions ont un caractère urgent et sont souvent outre-passées. En effet, je crois que ce qui est le plus redoutable quand on aborde la mixité c'est la définition-même de ce que sont un homme et une femme, unités de base de l'entendement de la mixité sexuée. En outre, quand on entend parler de « mixité de genre », on se rend compte de l'importante confusion entre sexe et genre. Alors, sans vouloir rétablir un ordre sémantique et bien consciente que les pratiques langagières sont riches de sens, il convient néanmoins ici de stabiliser une posture et un lexique pour rendre compte au mieux de la recherche effectuée.

### 2.5.1. Génèse de « gender »

Le concept de *gender* fait son apparition en 1955 dans le champ de la médecine. On le doit à John Money, psychologue médical, qui adapte l'expression *sex roles* de l'anthropologue Margaret Mead à la problématique de l'intersexualité. Il parlera alors de *gender roles*. Cette notion signifie que dans un corps où le sexe est indéfini, ambigu, il n'est pas possible de construire des rôles à partir d'une évidence naturelle telle que le sexe. Le rôle ne peut être celui du sexe mais bien celui du genre. « Loin que les rôles viennent ici confirmer les assignations biologiques, le genre permet de nommer l'écart entre les deux » (Fassin, 2008). La notion de *gender roles* dépasse donc celle de *sex roles* puisque le sexe n'est pas le point de départ de la construction identitaire. On peut dire même que le sexe existe grâce à la construction du genre. En 1964, c'est le psychiatre psychanalyste Robert Stoller qui s'empare du concept de *gender* pour fonder la notion de *gender identity*, un terme pratique pour distinguer transsexualisme et homosexualité, soit genre et sexualité. *Gender identity* permet donc de faire la différence entre l'homme (ou la femme) qui désire *être* une femme (ou un homme) de l'homme (ou la femme) qui désire *avoir* un homme (ou une femme). Money et Stoller, en brisant l'équation « sexe, genre et sexualité » ont apporté, un peu malgré eux<sup>39</sup>, les fondements conceptuels qui serviront à une critique sociale et militante des inégalités sexuées et sexuelles. La première récupération du concept de *gender* revient à l'anthropologue Ann Oakley dont les travaux alimenteront le féminisme des années 70'. Pour elle, « le mot sexe se réfère aux différences biologiques entre mâles et femelles, à la différence visible

---

<sup>39</sup> Aussi révolutionnaire fussent-elles, les notions de *gender roles* et de *gender identity* n'y ont eu d'autres applications qu'une remise en cause de la norme sexuelle : pour les deux psychologues, il s'agissait de mener les individus souffrant du rejet à une situation physique et psychique plus conformes aux attentes sociales... un véritable recadrage hétéronormatif.

de leurs organes génitaux et à la différence corrélative entre leurs fonctions procréatrices. Le *genre*, par contre, est un terme qui renvoie à la culture : il se réfère à la classification sociale en *masculin* et *féminin* » (Oakley in Akoun et Ansart, 1995). Bien que cette conceptualisation dénature les entités « homme » et « femme », elle continue d'observer un sexe comme naturel et maintient la dichotomie nature/culture comme deux entités réelles et séparées. Peu après les travaux d'Oakley, l'historienne Joan Scott a envisagé le genre comme un « élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes ». Pour elle, « le genre est une façon première de signifier les rapports de pouvoir » (Scott in Akoun et Ansart, 1995). Ainsi le genre devenait un régime politique. C'est seulement au début des années 90' qu'une réappropriation de *gender roles* et de *gender identity* se fondera dans un même mouvement à la fois militant et académique : les queer studies. Avant que celles-ci ne débarquent en francophonie (seulement en 2005 avec notamment la traduction française de « Gender Trouble » de Judith Butler), le concept de *gender* va accomplir un curieux itinéraire de légitimation.

### 2.5.2. Itinéraire politique et scientifique d'une banalisation de *gender*

Malgré la richesse des conceptualisations américaines, le concept *gender* ne va pas conquérir immédiatement les milieux académiques français. Comment ce concept émis à partir d'une réalité sociopolitique américaine pourrait-il d'ailleurs s'adapter à la réalité française ? Pour Mona Ozouf (Fassin, 2008), le concept était intraduisible et de nombreuses féministes ont d'ailleurs préféré parler de *rapports sociaux de sexes*. Selon le sociologue Eric Fassin (2008), c'est le contexte politique de la France dans la seconde moitié des années 90' qui provoque cette entrée légitime de *gender* dans la sphère publique avec notamment l'arrivée au pouvoir en 1997 de la « gauche plurielle » qui avancera sensiblement sur le PACS et la parité. Alors que le républicanisme français ne pouvait concevoir l'égalité des citoyens que dans leur indifférenciation, la France s'engage à présent sur des politiques ciblant des publics minoritaires. Le sexuel est politisé et cette politisation, ajoute Fassin (2006), est un phénomène international où, à partir de 1995 avec la conférence de Pékin sur les femmes, le genre entre dans une rhétorique afin de symboliser la modernité démocratique. Plus loin encore, la condition de la femme devient un argument de différenciation entre cultures occidentale et musulmane, soit un argument de hiérarchisation culturelle fondé sur un consensus idéologique : « l'égalité homme-femme est accomplie en occident ».

Pour Fassin, il s'agit de l'absorption de la « démocratie sexuelle » dans la rhétorique du « conflit des civilisations » (2008 :386). Le genre, à la base concept de critique sociale, devient l'instrument du pouvoir. On peut comprendre dès lors comment des questions telles que la mixité peuvent faire l'enjeu de plusieurs combats croisés (sans faux jeux de mots) mêlant sur plusieurs échelles de pouvoir des politiques féministes, des luttes contre le traditionalisme, des politiques d'intégration, chacune pouvant atterrir sur un sexisme et un racisme tantôt bienveillants<sup>40</sup> tantôt malveillants.

Un autre facteur de la banalisation de *gender* est à trouver, il me semble, dans la focalisation des études dites « de genre » sur le seul visage de la femme. A quelques exceptions près (dont les

---

<sup>40</sup> Dans le racisme et sexisme bienveillants, on retrouve par exemple des attitudes qui maintiennent des femmes dans l'inégalité au nom du respect de leur culture dont il ne faut pas les déraciner.

travaux de Maurice Godelier, de Pierre Bourdieu, de François de Singly et plus récemment ceux de Daniel Welzer-Lang) ces études n'incluent que trop rarement la condition des dominants... peut-être parce que la domination repose justement sur l'opacité des pratiques sociales qui la constituent<sup>41</sup>. Par conséquent, le rapport de force dénoncé par Joan Scott dans la définition-même de genre semble fonctionner dans le vide puisqu'il n'existerait que la femme pour porter (aux yeux du chercheur) le genre en même temps que le discours sur le genre. Cette quasi-invisibilité de l'homme en tant qu'objet d'étude dans la littérature concourt à renforcer ce contre quoi les études de genre tentent justement de se battre : la source hégémonique de la domination masculine faisant de l'homme la référence implicite de toute chose tandis que la femme est ce sexe qui existe, cette saillance si singulière dont il faut s'occuper. Ce déséquilibre dans la production scientifique a produit insidieusement un glissement de sens où sexe et genre sont employés indistinctement faisant du genre un marquage naturel, préexistant à toute médiation humaine. Le genre serait redevenu égal au sexe tout comme les « études de genre » semblent bien trop souvent être des « études sur les femmes ».

### 2.5.3. Le sexe : un construit social aussi

La présente étude tente de se détacher de cette tendance qui rabat genre sur sexe. Pour ce faire, elle s'inspire du post-féminisme de Judith Butler (2005), philosophe américaine aspirée a posteriori dans le courant polymorphe des *queer studies*. En discutant des apports de Simone de Beauvoir, de Monique Wittig mais aussi de Michel Foucault et de Jacques Derrida, l'auteure a composé les prémisses d'une posture sociologique considérant l'identité sexuée comme résultant d'une performance. En voici quelques notions.

Au départ, cette question : qu'est-ce qui fonde une identité sexuée ? La possession d'organes génitaux particuliers ? Dans ce cas une femme l'est à partir des signes biologiques qui la distinguent de l'homme. L'orientation sexuelle ? Dans ce cas, les conventions en vigueur dans la majorité de nos sociétés identifient une femme en ce qu'elle oriente son désir vers un homme. Si le concept de genre peut être une façon d'éluder la *nature* des sujets qu'il met en rapport de force, il nous reste toujours à définir conceptuellement ce que signifie « homme » ou « femme ». Pour Michel Foucault, l'identité homme-femme se fonde dans un régime de production identitaire fondamental, la sexualité, mieux : l'hétérosexualité. Dans *L'Histoire de la Sexualité*, le philosophe français trace une généalogie du modèle hétérosexuel (Foucault, 1976). Pour cela, il a observé au cours de l'histoire les relations entre savoir et pouvoir qui ont défini la sexualité. Ce modèle relationnel permet de confirmer l'aspect construit, culturel et discipliné des corps et des sexes, soit des entités utiles, dociles, normalisées, surveillées, imposées et vécues comme allant de soi par ce dispositif pouvoir/savoir qu'est l'hétérosexualité. Ce dernier est d'autant plus efficace qu'il n'est pas émis d'un point repérable mais est dispersé à travers la société entière. Ainsi je suis une femme/un homme non pas parce qu'on me l'impose mais parce que « c'est comme ça ». Dès la naissance cette caractéristique de mon existence se fait passer pour « naturelle » car le pouvoir qui me fait exister en tant que sexe est distribué dans tous les lieux et sujets de ma société. Cependant bien que ce pouvoir exerce une violence par attribution catégorielle il est aussi source d'existence car, selon Foucault, il n'y a pas de sujet existant en dehors du champ du pouvoir.

---

<sup>41</sup> Voir les travaux de Maurice Godelier sur les Baruyas (Godelier, 1982).

Cette contingence de l'identité homme/femme peut trouver aussi échos dans la lecture déconstructionniste de Derrida et les nombreux usages de sa pensée par le milieu militant et académique américain<sup>42</sup>. Pour Derrida, les identités prises dans des jeux d'oppositions binaires (telles les identités féminine et masculine) sont irréductibles aux référents qu'elles sont censées rendre compte. Le sujet est fondamentalement instable et sans essence. Cette idée restera prégnante tout au long des réflexions des féministes américaines des années 1970 et 1980. En 1990, paraîtra *Gender Trouble* de Judith Butler, qui, consacrant l'idée derridienne initiale, démontrera entre autres que les référents *homme* et *femme* sont des idéaltypes impossibles à réaliser. Cette réflexion débouchera sur une définition des identités de sexe comme *performances* en équilibre sur un continuum tendu entre les deux extrêmes masculins et féminins, soit le résultat d'actions quotidiennes inspirées de ces extrêmes. Bien au-delà de la conception des identités comme construits sociaux, pour Butler, être un homme ou une femme est un travail de tous les jours, c'est une performance, un événement discontinu et fragile. Dès lors, le concept de sexe, face à cette approche, ne tient plus qu'à un fil : celui de la croyance d'un sexe existant par essence, indépendamment de ce qu'en ferait toute culture. Il préexisterait à toute chose... Or, comme le disait Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme, on le devient »... ce que Butler traduit en ces termes : « le corps est une situation, il n'est donc pas possible de recourir à un corps sans l'interpréter, sans que ce corps soit toujours déjà pris dans des significations culturelles ; c'est pourquoi le sexe ne saurait relever d'une facticité anatomique prédiscursive (...) le sexe est, par définition, du genre de part en part » (2005 :71). A la suite de Simone de Beauvoir, Judith Butler va développer le caractère progressif, évolutif mais jamais totalement accompli du genre. Autant les « hommes » que les « femmes » doivent imiter l'Homme ou la Femme sans qu'il n'existe d'original. Ils sont condamnés à vivre dans un monde de copies et l'imitation ne peut être qu'approximative : « l'hétérosexualité offre des positions sexuelles normatives qu'il est intrinsèquement impossible d'incarner, et l'échec persistant pour s'identifier pleinement et sans incohérence à ces positions révèle l'hétérosexualité même non seulement comme une loi obligatoire, mais aussi comme une comédie inévitable » (2005 :71). Par conséquent, le genre, défini par Butler comme une pratique discursive, est à la fois un exercice de style corporel et le fruit d'une assignation catégorielle, qui, à force de répétitions vont de par leur caractère performatif, produire l'apparence illusoire de la substance, un sexe, un genre naturel de l'être. C'est donc ce travail du genre qui concourt bien à produire le sexe et non le contraire.

---

<sup>42</sup> A commencer par la traductrice américaine Gayatri Spivak qui va, prolonger et achever le projet derridien en définissant « l'écriture comme *différance*, au sens à la fois de délai et de différence à soi, et sur la menace qu'elle ferait peser par là sur la possibilité même d'une loi générale » (Cusset, 2005 : 121). C'est une critique de la structure, un appel à dépasser son apparence trompeuse pour découvrir par la *lecture* déconstructionniste le sens caché qui la trame. Pour la préfacière le signe est « l'impossible adéquation du mot à la chose, la *structure même de la différence*, d'où le statut de *métaphore* de la vérité » (Cusset, 2005 : 120).

#### **2.5.4. Conclusion pratique**

Pour conclure, ce détour sur les liens entre sexes et genre, permet de nous prémunir d'une vision essentialiste, bipolaire plaçant dos à dos hommes et femmes comme des réalités pures et non des constructions sociales. Si nous avons entraîné un peu brusquement le lecteur sur ces pistes complexes, c'est que l'enquête de terrain bien qu'elle s'adresse à des « part d'hommes et de femmes » sélectionnés sur base de leur identité civile ne les considère pourtant comme tels qu'à partir du moment où ils font entrer le fait d'être un homme ou une femme comme valeur explicative des faits dont ils témoignent. Ceci implique des techniques d'entretien qui permettent de discerner la part de « performance » liée au sexe, soit le sexe mis en scène. La personne interviewée est donc à considérer comme un ensemble de possibles où l'identité sexuée ne s'affiche pas en continu et encore moins comme valeur explicative ou mesure de toute chose mais bien comme moment de l'explication de soi et de ses actes.

## 2.6. LA MIXITÉ DANS L'ESPACE URBAIN : UN CONCEPT TRÈS COMPLÉMENTAIRE

Après avoir considéré la mixité pour les espaces scolaires (la classe et l'école) et approfondi notre connaissance du genre et du sexe, il convient à présent d'armer le concept de « mixité » de ce qu'en disent les études sociopolitiques de l'urbanisme. Ce changement d'échelle permet un autre regard sur la mixité, conçue cette fois-ci comme **diversité sociale** incluant les dimensions socio-économiques et ethniques dans un environnement urbain. Si le genre est clairement mis entre parenthèse dans cette présentation, le concept de mixité ne perd en rien de sa consistance et de sa haute mobilité théorique puisqu'il continue d'identifier la mise en un même espace d'acteurs conçus comme différents.

### 2.6.1. La mixité : quand le lieu fait le lien

Historiquement, la mixité socio-spatiale est **l'argument social de l'architecture fonctionnaliste** qui pendant les années soixante concevait des grands ensembles à loyer modéré destinés à recevoir pauvres, ouvriers et petits employés. C'est cette mise en espace de ces catégories sociales qui est supposée créer un brassage de la société et faire fonctionner l'ascenseur social. La mixité, sur le plan de la gestion de quartier, a des vertus de **pacification sociale** : elle déconnecte les possibilités de résistances collectives de la part de populations fragilisées. Autrement dit, pauvres et immigrés sont « un fardeau dont il faut répartir la charge » (Bacqué et Simon, 2001 :23). Fondées sur une référence à la classe moyenne comme seule experte du lien social, les politiques de mixité visent à assimiler les classes populaires, souvent issues de l'immigration, dans un régime de valeurs légitimes et elles-mêmes fantasmées (Genestier1999). En effet, la mixité, indépendamment de ses usages, semble reposer sur un mythe largement partagé. Comme le constate Avenel, avec la mixité, « on pense à l'image d'une ville caractérisée par la diversité sociale et culturelle. Par extension, on accorde à la mixité sociale des vertus comme l'échange et la tolérance, l'enrichissement mutuel et l'harmonie sociale » (2005 :127). Hors, dès les années soixante, Chamboredon et Lemaire confirme que **proximité spatiale et proximité relationnelle ne vont pas de pair** (1970). Des logiques d'évitement sont à l'œuvre à l'école (Oberti, 1999, 2001, 2007) comme dans la vie quotidienne de quartier (Bacqué et Simon 2001, Genestier 1999).

Comment sommes-nous arrivés à attribuer à une forme de gestion de l'espace, ici la mixité, une capacité opératoire ? En France, Genestier (1999) a remarqué que la revue *Esprit*, en développant maintes fois le concept de territorialité comme « **territoire supposé constitutif d'une identité collective** », a joué un rôle premier dans le rapprochement entre proximité et mixité<sup>43</sup>. Ainsi, il note que « le quartier est lu comme une instance sociétale de proximité où chacun devrait pouvoir éprouver concrètement l'ordre institutionnel au travers des services publics, mais aussi la force socialisatrice de la quotidienneté et la réciprocité propres à un milieu stabilisé de vie : le quartier est censé être plus qu'une surface ou un support de vie, il est vu comme un opérateur d'interactions, un ancrage existentiel qui cristallise l'intersubjectivité » (1999 :144). Actuellement, un nombre croissant de chercheurs doutent de l'efficacité du lieu sur le lien. Si une dénonciation de la mixité comme

---

<sup>43</sup> La revue, va, dès la fin des années 80, acquérir une autorité intellectuelle telle qu'elle influencera durablement les décideurs, dont Michel Rocard qui lui avait confié la mission d'une expertise particulière sur les politiques de la ville. A l'époque, la production intellectuelle qui s'y manifeste se distancie clairement des théories critiques et des paradigmes déterministes qui se seraient effondrés en même temps que le mur de Berlin. L'échelle de l'analyse devient alors celle de l'individu dont les représentations relèvent de son expérience, de l'intersubjectivité et de son cadre de socialisation.

production d'espaces hétérogènes pacifiés subsiste, un nombre croissant de chercheurs se fondent sur une redéfinition peut-être plus opérationnelle de la mixité entendue comme solidarité redistributive. La singularité de cette proposition est que ce programme ne passe pas nécessairement par un mélange social plus ou moins imposé (Charmes, 2009 :2). En effet, une des propositions principales suggère de préserver les liens sociaux établis dans les quartiers défavorisés au lieu de les démolir et de redistribuer la population dans de nouveaux quartiers. Cette suggestion fait échos aux apports de la sociologie américaine (Putnam, 2000 et Waldinger, 1994) qui montrent que la vie communautaire peut participer à la structure d'opportunité de l'habitant (en matière de citoyenneté, de recherche de travail ou de logement par exemple) et constituer un espace transitionnel à partir duquel l'habitant, peut composer des alliances sociales inédites voire quitter sa communauté s'il le désire. La non-mixité urbaine n'est donc pas définissable en opposition à la mixité puisque celle-ci peut s'avérer être ségrégative dans les faits. De la ségrégation à la discrimination positive, de la ghettoïsation à l'agrégation, la non-mixité requiert une analyse en termes d'autonomie voire d'*empowerment*. Il s'agit dès lors de se poser la question : « est-ce qu'une situation de séparation, de spécialisation spatiale mène à l'exclusion ou au contraire, au déploiement de moyens propres pour intervenir dans des espaces inaccessibles jusqu'alors ? » (Remy et Voyé, 1981). Qui sont les acteurs et les intentions derrière une situation qualifiée de non-mixte. Pour Charmes (2009), il s'agit à présent de valoriser les quartiers « difficiles » et d'appliquer une réelle reconnaissance sociale et politique (Honneth, 2006) sans utiliser l'échelle de valeur d'une classe moyenne supposée représenter *la mixité idéale*<sup>44</sup> mais bien en reconnaissant les valeurs en vigueur parmi les communautés de ces quartiers.

### 2.6.2. La mixité comme vocable

La mixité urbaine fait aussi l'objet de recherches sur les discours politiques. Comment se réfère-t-on à la mixité, que pointe-t-on dans ce terme exactement ? Genestier (2010) s'est penché sur le concept en tant qu'énoncé. Pour chaque sauce politique à laquelle serait cuisiné le mot « mixité », nous avons des espaces et des degrés d'implémentation parfois très différents. Ainsi, Genestier a relevé six dimensions référentielles du vocable « mixité » dans les discours politiques<sup>45</sup> :

1. « **une approche statistique**, le terme « mixité » se référant au degré d'homogénéité sociale de l'espace considéré. Il énonce un constat, qui se veut axiologiquement neutre et relevant de l'objectivation du réel. Il pourrait désigner un concept propre à l'idiome de la démographie, de la sociologie et de la géographie urbaine, s'articulant à l'ensemble des catégories qu'emploient ces disciplines. Mais il s'agit plutôt d'un **pseudo-concept**, à cause des nombreuses imbrications dans cet idiome des plans descriptif et optatif ;
2. **l'expression d'un idéal**, la mixité étant la dérivée d'une certaine idée du Bien et du Juste, elle désigne une espérance réformiste relevant d'un univers moral, voire théologique, référé à un modèle d'harmonie sociale, de communauté rassemblée, en communion avec elle-même. Ainsi, le mot « mixité » dote le discours d'un caractère hyperbolique et lui confère un ton emphatique. Ce vocable normatif joue un rôle de **slogan** (Tournier, 1985) ;
3. **la proclamation d'un principe régulateur**, l'idéal étant translaté sur le plan normatif et programmatique, dans le domaine de l'action publique urbaine et scolaire en particulier. Le brassage des populations est posé comme un objectif à long terme, mais à appliquer

<sup>44</sup> On peut se demander par ailleurs en quoi la classe moyenne est-elle mixte ? N'y-a-t'il pas confusion entre ces adjectifs « moyen » et « mixte » ?

<sup>45</sup> Il importe pour nous de restituer cette typologie dans son intégralité tant elle nous apparaît précieuse comme outil d'analyse pour l'épreuve empirique.



immédiatement et en continu dans l'action publique, chaque opération participant à la réalisation tendancielle de l'idéal. Le vocable « mixité » aspire à une capacité performative et il représente *un mot d'ordre* ;

4. *un énoncé utopique*, au sens où la mixité est hors d'atteinte, tant les obstacles sont considérables. Les utilisateurs conscients de ces obstacles savent qu'ils sont dans la fiction et, en utilisant malgré tout le terme (Baudin, 2001), ils énoncent *un vœu pieux*. La différence entre le mot d'ordre et le vœu pieux tient à une plus ou moins grande dose de désabusement ;
5. *la prégnance d'un mythe*, la vertu de la présence en un même lieu et dans des proportions équivalentes des différents groupes sociaux est postulée, les bienfaits individuels et collectifs de l'équilibre socio-spatial sont proclamés, sans analyser les effets concrets prévisibles. Ces bienfaits font l'objet d'un consensus et ils font partie du conformisme moral en vigueur, avec tous les effets organisationnels qui en procèdent. La mixité urbaine relève du *stéréotype* et ses effets bénéfiques de *l'idée reçue* ;
6. *une pure rhétorique*, le vocable est engagé dans un discours en apparence vertueux mais en fait duplice. L'argument est retourné et ne vise plus à améliorer le sort des populations défavorisées [...] mais, au contraire, à interdire certains lieux à ces populations sous prétexte que leur arrivée produirait un déséquilibre ou accentuerait la ghettoïsation. Il s'agit alors d'un *simple argument* » (2010 : 22-23).

L'intérêt de cette typologie est qu'elle met en évidence la dimension processuelle de la mixité dans le chef des décideurs. En tant qu'énoncé, cette notion désigne le rapport qu'entretient un porte-parole ou un témoin avec la pratique avérée. Enoncer la mixité à partir d'un constat statistique, d'une manœuvre de régulation, d'une aspiration romantique ou par automatisme ou conformisme, c'est aussi référer à une variété de pratiques qui font exister d'une certaine manière cette mixité. Cette découverte théorique aura un impact considérable sur les observations de terrain menées dans notre recherche.

### 2.6.3. Conclusion pratique

Mobiliser la critique de la mixité entendue au sens large et urbanistique, doit amener la recherche à identifier le degré d'autonomie dans les démarches en faveur de la non-mixité que l'on soit candidat(e)-apprenant(e) ou opérateur en alphabétisation. Ceci revient à questionner la part *d'agrégation* ou de *ségrégation* dans chaque dispositif. Quant au modèle de Genestier, il nous sera particulièrement utile dans l'analyse des données empiriques. Certaines catégories sémantiques du discours sur la mixité font d'ailleurs échos à la distinction que nous avons faite entre mixité *théorisée* et mixité *par commodité*. Elles peuvent se fonder sur un même mythe, une même *idée reçue* mais connaître des implémentations fortes différentes. Dans la première, le dispositif correspondrait à un *mot d'ordre*, dans la seconde, à un *vœu pieu*.

### 3. MIXTE/NON-MIXTE : DÉCISION DE L'ACTION PUBLIQUE

Dans la construction de l'offre bruxelloise en alphabétisation, la mixité et la non-mixité sont considérées ici comme des décisions prises par les opérateurs. Notre tentative de théoriser le concept de décision à partir des théories du choix rationnel nous a menée à une impasse : la réalité du terrain rencontrée imposait une critique pour pouvoir inclure un maximum d'éléments observés dans l'analyse de la prise de décision. En effet, un modèle s'avérait nécessaire pour comprendre en quoi la mixité et la non-mixité ne semblaient pas toujours correspondre à une orientation individuelle ou consciente avec des finalités explicites. L'ensemble de l'appareillage théorique qui suit constitue donc la toile de fond construite à l'occasion de l'analyse empirique. Il démontre que le choix n'est pas aussi rationnel qu'on le croit, n'est pas aussi formalisé et définitif : il relève d'un espace de négociation entre tous les acteurs impliqués. Enfin, nous irons plus loin en montrant que le choix peut ne pas se définir comme issu d'une prise de décision consciente mais juste comme une évidence, ce que nous a appris le terrain.

#### 3.1. LA DÉCISION : UN ACTE RATIONNEL, OUI MAIS LIMITÉ !

Si l'option de mixité et de non-mixité peut-être considérée comme un choix rationnel de la part des organisateurs de l'offre en alphabétisation, c'est qu'elle découle alors d'une décision individuelle réalisée en toute connaissance de cause, dans le sentiment de disposer de la pleine information quant aux effets et modes de réalisation. On peut s'imaginer qu'à la source de cette décision figure une individualité forte, un leader, qui a tranché sur la question de la composition sexuée attendue de son public. En pesant d'une part les coûts et risques d'une telle décision et d'autre part ses bénéfices, le décideur oriente l'organisation et le sens du travail au sein de l'organisme sur lequel il applique son autorité. Cela paraît saugrenu mais la vision courante d'un processus de décision s'apparente encore à cette tradition économiste qui a notamment fondé le concept de choix rationnel (voir l'école du Public Choice). Celui-ci est le résultat d'une décision individuelle et libre (exemple : un grand homme politique, un stratège, un Roi, ou dans notre cas, un opérateur en alphabétisation) et ne tient pas compte de l'ensemble des contraintes pouvant intervenir sur le processus décisionnel. Sous l'appellation d'**analyse séquentielle**, ce modèle peut s'illustrer ici avec les séquences imaginées par Gary Brewer en 1974. Nous profiterons de ce schéma pour y greffer une critique constructive afin de mieux cerner les dimensions de la décision. Brewer envisage cette dernière en 6 étapes successives auxquelles nous nous permettons d'ajouter des illustrations inspirées du secteur de l'alphabétisation:

| <b>Le modèle séquentiel de Brewer (in Hassenteufel, 2008 :28)</b>  | <b>Illustrations envisageables dans le secteur de l'alphabétisation sur la question de la mixité</b>  |
|--|---|
| « 1 <sup>ère</sup> séquence : <b>l'invention</b> qui correspond à la définition d'un problème et à l'élaboration de solutions ». | →Par exemple, les opérateurs peuvent convenir que « si nous voulons que tous puissent avoir accès à l'alphabétisation, la mixité est une condition majeure ». De la même façon : « Si nous voulons que certaines femmes accèdent à l'alpha, la non- |

|  |   |
|--|---|
|  | mixité est une solution ».  |
| « 2 <sup>ème</sup> séquence : <b>l'estimation des risques</b> , coûts et bénéfices de chacune des solutions, d'un point de vue à la fois technique et normatif. L'objectif est ici de restreindre l'espace des choix possibles en écartant les solutions impossibles et de classer les solutions en termes de préférences ». | →Les cadres politiques de la cohésion sociale peuvent par exemple se dire : « Nous sommes pour la mixité mais nous savons qu'il faut aussi une non-mixité de transition car c'est ça aussi l'accès à l'alphabétisation. Néanmoins, la mixité est le but final ».        |
| « 3 <sup>ème</sup> séquence : la <b>sélection</b> d'une solution »   | →Par exemple, des opérateurs considérant le problème de l'analphabétisme des femmes, sélectionnent un format leur étant complètement dédié : d'où le choix de la non-mixité, dispositif de discrimination positive pour une minorité jugée prioritaire.                 |
| « 4 <sup>ème</sup> séquence : la mise en œuvre ( <b>implémentation</b> ) de la solution »  | →Comment organiser les groupes, gérer les inscriptions, comment favoriser l'un ou l'autre sexe pour garantir la mixité ? Comment gérer un espace mixte ? Et non-mixte ?   |
| « 5 <sup>ème</sup> séquence : <b>l'évaluation</b> »  | →Les opérateurs peuvent se questionner : « Est-ce que la mixité/non-mixité a bien produit ce que nous attendions d'elles ? Quels outils nous donnons-nous pour évaluer ces orientations ? »   |
| « 6 <sup>ème</sup> séquence : <b>l'achèvement</b> de la politique publique ».  | →Enfin, les opérateurs ou les cadres politiques peuvent se demander : « Est-il encore nécessaire de défendre la mixité/ non-mixité ? Ces termes peuvent-ils disparaître des prochaines décisions ? Avons-nous atteint les objectifs qui reposaient sur ces critères ? » |

La première séquence, **l'invention**, est un apport crucial à l'analyse de la décision. Cependant, ce premier acte peut être précédé d'un travail collectif informant le décideur (Jones, 1970). Ainsi une demande organisée de non-mixité peut parvenir à des organisateurs de cours qui statueront sur le sort à conférer au problème: sera-t-il mis à l'agenda de son organisation ? Quelles solutions l'organisme pourra fournir à ce besoin ? Comment traduire ce besoin afin qu'il soit soutenable dans la politique menée jusqu'ici ? La sociologie de l'action publique prévoit que la décision dans ce cas, exogène, soit le fait de groupes d'intérêt ou de pression. Cependant il se peut aussi que le jeu d'influence de la décision émane d'individus a priori peu organisés et sans conscience de groupe. Le politologue français Patrick Hassenteufel propose à ce sujet qu' « il est plus pertinent de raisonner à partir d'un continuum, allant des mouvements sociaux aux intérêts organisés, en passant par les entreprises, voire

des acteurs individuels afin de rendre compte des différences de ressources, d'organisation, d'institutionnalisation et des modes d'action des acteurs non-étatiques » (2008 : 172). Rappelant les travaux d'Hélène Michel (2003), Hassenteufel défend cette pluralité afin aussi « d'échapper à l'enjeu que représente la qualification des groupes et des intérêts, soit pour légitimer des pratiques et des organisations, soit au contraire pour les disqualifier » (2008 : 172). Enfin, j'ajouterai qu'une distinction entre « groupe en soi » (le groupe social défini en dehors de lui-même ; par exemple un groupe statistique) et « groupe pour soi » (le groupe social qui s'identifie lui-même et se vit comme tel) est nécessaire lorsqu'on identifie vaguement et parfois rapidement la source sociale de pressions extérieures sur la décision.

La deuxième séquence, **l'estimation des risques**, peut être améliorée en tenant compte d'autres tenants à la fois cognitifs et situationnels qui limitent la décision. Selon Herbert A. Simon, on peut clairement douter de la pleine information dont disposerait un acteur. Celui-ci ne détient qu'une information partielle et serait incapable de traiter une information complète sur l'ensemble de son environnement avant de poser un choix (Simon, 1995). Limité dans sa connaissance, l'individu est aussi limité ou plutôt orienté selon sa représentation de l'environnement dans lequel il doit poser son choix. C'est pourquoi, pour Simon il convient d'« inclure non seulement le processus de raisonnement mais aussi le processus qui génère la représentation subjective par l'acteur du problème de décision » (in Parthenay, 2005 : 4-5). Cela signifie de tenir compte de l'environnement social, voire affectif, et de l'encastrement de la décision dans une multitude d'autres décisions pouvant entrer en conflit.

Concernant la quatrième phase énoncée par Brewer sur **l'implémentation**, il se peut qu'il existe des écarts entre le choix et la réalisation des objectifs. Simon développe à ce sujet quatre arguments : « Premièrement les acteurs peuvent avoir (et la plupart du temps auront) une information incomplète ou erronée sur la situation et les changements potentiels de la situation au cours du temps (...) Deuxièmement, même si l'information est complète, un acteur peut être incapable (et généralement sera incapable) de calculer toutes les conséquences de l'action (...) Troisièmement, les acteurs n'ont généralement pas qu'un seul but, et il peut y avoir des incompatibilités entre les buts, la réalisation de l'un d'entre eux interférant avec la réalisation des autres (...) Quatrièmement, un acteur peut ne pas parvenir à atteindre un but en raison de son ignorance des moyens d'action. » (in Parthenay, 2005 :5).

Enfin, **l'achèvement**, sixième et dernière séquence de Brewer suppose que l'on identifie exhaustivement les conséquences attendues depuis la formulation de la décision. Ce qui semble fort ambitieux. De plus, ce mouvement de retour sur l'action est plutôt rare dans les politiques publiques (Hassenteufel, 2008 : 32).

Globalement le modèle de l'analyse séquentielle a sans doute pour faiblesse sa linéarité. En effet, certaines séquences peuvent non seulement ne pas se produire mais peuvent aussi se réaliser dans un autre ordre. Les éléments constitutifs de la décision peuvent se combiner de façon arbitraire au gré des circonstances ou de la structure de l'organisme. Des décisions deviennent ainsi des procédures complexes et fluctuantes selon les tâtonnements successifs et la variabilité des acteurs participants à la décision. Dans certains cas, la redistribution de l'action est telle qu'on peut parler à juste titre d'« anarchie organisée ». Ces objections à la linéarité rationnelle se retrouvent dans le modèle du **garbage can** (Cohen *et al.*, 1972). Même si ce dernier a tendance à sous-estimer le sens des interactions qui permettrait de structurer au mieux cette vision d'anarchie (voir les travaux de Geert Teisman dans ce cas), il a néanmoins l'intérêt de présenter l'action comme non-stratégique.

## 3.2. LA DÉCISION COMME ACTION ORGANISÉE ET MANIFESTATION DE L'IDENTITÉ DE L'ORGANISATION

Si l'analyse séquentielle tente une structuration des tenants formels de la décision, il ne s'agit que de la face visible de l'iceberg : pour la sociologie de l'action organisée, la décision est une action qui intervient le plus souvent dans un processus d'interactions sociales qui relèvent d'une régulation mixte : formelle et informelle. Cette option théorique m'a paru nécessaire dans la présente recherche étant donné la dimension peu événementielle, parfois même peu intentionnelle, voire impensée, de la prise de décision concernant particulièrement l'offre de cours mixtes. Dans les lignes qui suivent je résumerai quelques notions de la sociologie de l'action organisée puis m'attarderai sur un cas théorique extrême mais pertinent en regard du terrain effectué : la décision comme manifestation de l'identité de l'organisation.

### 3.2.1. La sociologie de l'action organisée

La sociologie de l'action organisée proposée par Friedberg (1992) rompt avec la dichotomie distinguant structure formelle et structure informelle de l'organisation. La première, que Crozier et Friedberg ont baptisée « système d'action concret » (S.A.C.) peut se comprendre comme « la forme la plus artificielle, intentionnelle et construite de la classe générale des structures d'action collectives productrices d'un ordre local et contingent, dont les caractéristiques et 'règles du jeu' sont le résultat de l'interaction stratégique et des processus d'échange et de pouvoir entre 'participants', qu'elles servent en même temps à canaliser et à réguler » (1992 : 540). Les règles du jeu qui sous-tendent le S.A.C. régulent le jeu des interactions autour d'enjeux qu'elles définissent selon leur degré de pertinence. Friedberg a identifié quatre dimensions aux règles de l'action organisée :

- I. Le degré de formalisation et de codification de la régulation
- II. Le degré de finalisation de la régulation
- III. Le degré de la prise de conscience de la régulation par les participants
- IV. Le degré de délégation explicite de la régulation.

**Le degré de formalisation de l'organisation** correspond à la structuration d'un espace de négociation qui se crée autour de règles. En effet, pour Friedberg, les règles ne sont pas des objets immuables dictant les comportements des membres d'une organisation. Cela est dû au fait que la structure formelle d'une organisation ne se construit pas indépendamment du champ de force qu'elle vise. Elle en est le produit, constamment négocié et débordé par la réalité du travail effectif. Pour Friedberg, « la structure et les règles formelles engendrent leurs propres problèmes, c'est-à-dire leurs propres incertitudes qui naissent des difficultés soulevées par la mise en œuvre et par l'application au jour le jour de leurs prescriptions » (1992 :535). Par exemple, la mixité des groupes d'apprenants peut être la règle, mais que décidera le formateur s'il planifie une animation autour de la violence dans le couple ou l'anatomie humaine ? Gardera-t-il son groupe mixte ou le divisera-t-il au nom d'une autre règle qui veut que les apprenants soient dans les meilleures conditions de participer à un projet d'émancipation et d'échanges libres sur des sujets parfois délicats ? Il va falloir négocier... C'est pourquoi Friedberg définit la régulation de l'organisation non seulement par ses règles hautement formalisées (organigrammes, règlements d'ordre intérieur, techniques de gestion, dispositifs formels, etc.) mais aussi par celles les plus informelles, les plus implicites, car « s'il est bien vrai qu'on ne change pas la société par décret, on ne la change pas non plus sans décret » (1992 :538).

→ Concernant la mixité/non-mixité comme dispositif issu d'une prise de décision, il importe donc de questionner la dimension formelle et informelle de la formalisation de cette décision et des écarts effectifs par rapport à la règle.

**Le degré de finalisation** de la régulation correspond au niveau d'intégration par les participants (d'un dispositif, projet, ou décision) des résultats de leur coopération à la fois en termes **de buts et d'enjeux**. Cette dimension désigne le degré d'acceptation d'encadrer sa pratique professionnelle dans un processus plus large visant des finalités précises.

→ Une illustration de cette dimension pourrait être le niveau d'engagement éthique et pratique d'une « formatrice alpha » dans le secteur non-mixte féministe dont la finalité connexe à l'apprentissage du français est aussi l'émancipation de la femme.

**Le degré de la prise de conscience de la régulation** par les participants d'une décision, d'un projet, d'un dispositif « exprime le degré d'interconnaissance et d'information mutuelle des acteurs qui conditionne leurs capacités d'anticipation des stratégies réciproques ». Autrement dit, cette deuxième dimension de l'action organisée a une visée intégratrice reposant sur la circulation de l'information quant au sens de l'action et des acteurs impliqués. C'est la connaissance du système qui relie tous les éléments et acteurs de la régulation qui est au centre de cette dimension. Ainsi on peut supposer qu'un accueillant en alphabétisation peut réorienter des candidats à la formation à partir de la connaissance de l'offre d'autres opérateurs.

→ De la même façon, on peut imaginer que des formateurs se réunissent fréquemment pour ajuster ou réaffirmer des règles routinières concernant la clause de mixité (ou de non-mixité) au vu de situations exceptionnelles. Dès lors, ils tentent (ou pas !) de consolider le dispositif sexué et ses valeurs au regard d'objectifs explicités et des nouvelles contraintes qui se posent à eux. Certains des acteurs impliqués peuvent à cet effet jouer un rôle d'intégrateurs qui assurent la centralité de la régulation « mixité/non-mixité » tout en arbitrant les conflits ou comblant les zones d'incertitude à la faveur de la règle.

Dernière dimension de l'action organisée, **le degré de délégation explicite de la régulation** pose la question de la distribution dans ou hors de l'organisation. Cette régulation endogène ou non peut faire intervenir des acteurs qui joueront un rôle de régulateurs plus ou moins officiels.

→ Par exemple, on peut imaginer que la mixité, entendue comme égalité d'accès des hommes et des femmes requiert un travail de la part des accueillants afin de porter la mixité vers la parité. En cela, ils sont des régulateurs officiels et internes. Par contre, si la mixité requiert dans le programme d'une organisation un équipement pédagogique ou des acteurs spécifiques pour maintenir le dispositif au nom des buts poursuivis, il se peut aussi que des régulateurs externes interviennent dans l'animation de groupes mixtes sur des sujets qui mettent justement à l'épreuve la coéducation. Ils sont alors des régulateurs officiels externes.

### 3.2.2. Un concept iconoclaste pour les théories de la décision: l'identité

Le postulat de cette recherche voulant voir dans les dispositifs sexués le résultat d'une prise de décision peut très bien aussi s'écrouler avec un point de vue rationaliste qui voudrait trouver une véritable volonté derrière toute décision. Par conséquent, il serait aussi intéressant de considérer que les dispositifs (mixité et non-mixité) découlent de décisions non-manifestes, de «pseudo-décisions» voire de «non-décisions» (Bachrach et Baratz, 1963). Dans ce cas, une mesure, une norme, une clause, un projet sans grands amendements par rapport aux décisions antérieures ne revêt plus la forme d'une décision au sens volontaire du terme : elle est perçue par les acteurs de la décision comme **des allant de soi**, des évidences.

Souvent conceptualisées – et de façon connotée – comme obstacles au changement ou tactiques d'éludation des problèmes, les non-décisions ou pseudo-décisions sont des choix ... quand on n'a pas le choix. Pris dans un scénario aux marges étroites, les décideurs n'ont qu'une seule option possible. L'alternative étant impensable, il n'y a donc jamais eu de choix. Selon Huard (1980), c'est loin d'être absurde. Trois causes peuvent être envisagées à cela.

- I. Il peut s'agir de **décisions « programmées »**. Elles sont la réponse standard à un problème routinier : ce sont des *décisions automatiques*.
- II. Elles peuvent être le fruit de contraintes structurelles de par la force de certaines règles ou du poids de la **tradition**. Ainsi on répète l'expérience passée, la prise de décision est un *comportement mimétique*.
- III. Elles peuvent relever de « **l'image** » d'une organisation, la décision étant alors une *manifestation de l'identité*.

Pour Huard, l'image « détermine les comportements légitimes ; les autres réputés non-conformes ne sont pas pris en considération, ne sont même pas évoqués. Il y a donc automatisme dans la mesure où la réponse retenue est celle que suggère l'image de l'organisation ; cet automatisme qualifié de « largement inconscient », dans la mesure où ce conditionnement n'est généralement **pas clairement perçu par les acteurs** (ni par les observateurs) » (1980 :555). Concept plus anthropologique, l'image se forme à partir d'une multitude d'ancrages : le langage (le jargon), les référents usuels d'une organisation pour signifier ses actions, les acteurs de référence (fondateurs ou autres personnages significatifs), les façons courantes de cerner un problème, les métaphores et modèles explicatifs en vigueur ainsi que les techniques et procédures de contrôle, de régulation, d'information, etc. L'imbrication, l'attachement de l'ensemble de ces points d'ancrages constitue la cohérence de l'image... Et plus il y a d'attachements, plus il y a de fortes raisons de penser que l'image ne se transformera pas de si tôt et donc l'organisation non plus. C'est pour cela que les décisions prises au sein d'une organisation sont généralement des « **réajustements et rééquilibrages aussi peu perturbateurs que possible de l'ensemble** » (Huard, 1980 : 559). En ce sens, la résistance au changement pourrait s'expliquer par la **densité** de l'image.

L'image porte bien au-delà des objectifs d'une organisation et ne se réduit pas à une définition la plus neutre possible d'une organisation. Elle est un archétype de l'organisation. Elle exerce un pouvoir symbolique en ce qu'elle joue **un rôle d'harmonisation** : « en faisant appel à des catégories plus larges et plus vagues à des principes plus qu'à des faits, à des valorisations souvent implicites, elle parvient à intégrer les composantes disparates de l'organisation réelle, à masquer les contradictions, à

fournir une signification globale acceptable à des pratiques qui n'en n'ont pas toujours » (Huard, 1980 : 562). Mais il ne s'agit pas de l'œuvre des autorités officielles de l'organisation mais bien d'une œuvre tacite collective, dépassant l'ensemble des perspectives individuelles pour devenir le sens commun, un ensemble aussi déterminant que la conscience collective chez Durkheim. On comprendra alors que l'enjeu pour les acteurs de l'organisation mais aussi tout ceux qui de l'extérieur ont un rapport avec elle est de pouvoir intervenir sur l'image en la traduisant, sur les lieux mêmes de leurs pratiques, dans les termes de leur volonté ou de ce qu'ils entendent de leurs actions.

### 3.3. CONCLUSIONS PRATIQUES

Comme nous l'avons vu, comprendre une orientation de l'action publique requiert de démonter le mythe de la décision voulant qu'elle émane d'un acteur clairement identifiable et dont l'intentionnalité et la finalité seraient partagées également à tous les niveaux de l'implémentation. Le bref panorama théorique ci-dessus trace des axes forts pour l'étude empirique. Ils peuvent se résumer dans les questions suivantes :

- I. Est-ce que la mixité/ non-mixité est une décision prise unilatéralement ou dans le cadre d'interactions particulières (groupes de pression, d'intérêt, communautés, etc.) ?
  - a. A quel problème ou question ce choix répond-t-il ?
  - b. Qui en sont les acteurs ?
  
- II. Quel est le degré de formalisation de la décision de « mixité/non-mixité » ?
  - a. Quelle est la part d'automatisme, de tradition derrière le choix du dispositif ?
  - b. Quelles sont ses finalités explicites ?
  - c. A qui s'adressent-elles ?
  - d. Comment sont-elles intégrées dans l'organisation ?
  - e. Impliquent-elles le développement de compétences spécifiques ?
  - f. Qui sont les « intégrateurs » et les « régulateurs » ?
  
- III. Dans quel espace de négociation de priorités intervient la décision de mixité/non-mixité?
  
- IV. La décision de mixité/non-mixité appartient-elle à la construction de *l'identité* de l'organisation ?



#### 4. MIXTE/NON-MIXTE : LE CHOIX DU PUBLIC

Du côté de la demande en formation, la mixité et la non-mixité peuvent apparaître comme des critères qui conditionnent l'entrée en formation selon le sexe du candidat. Ce choix sous condition dément, comme nous avons aussi pu le montrer lors de la conceptualisation de la prise de décision des opérateurs, l'idée d'une action pleinement délibérée. Le choix est une action orientée dont l'initiative est distribuée. Le choix met en jeu l'identité de la personne et laisse apparaître les interactions sociales qui la prédisposent ou non à rentrer en formation. De plus le choix s'inscrit dans une action dont la temporalité est plus profonde et marque le sens de la formation, soit l'expérience elle-même de la formation : la participation.

A notre connaissance, il n'y a pas d'enquêtes et de cadres théoriques sur l'observation des modes différenciés d'entrée en formation des personnes analphabètes et illettrés selon le sexe et selon le critère de mixité/non-mixité. Il s'agira alors de croiser ce dont nous disposons jusqu'à ce jour à savoir les enquêtes sur:

- I. Les motivations à l'entrée en formation en termes généraux (Houle, 1961 ; Cross, 1981 ; Wikelund, 1992 ; Blair, 1995 ; Carré, 2001, Bourgeois, 2009)
- II. Les motivations à l'entrée en formation de base (Leclercq, 2006, Bourgeois 2009)
- III. Les freins à l'entrée ou la poursuite de la formation des adultes (Lavoie *et al.*, 2007)
- IV. L'impact des cycles de vie sur la formation des adultes (Cross, 1981)
- V. L'impact de la situation et de l'environnement institutionnel, professionnel et économique sur l'entrée en formation (structure d'opportunité)
- VI. La participation selon le sexe et la classe sociale

Ces cinq types d'études qui peuvent être compilés dans une approche généraliste de l'accès à la formation sont nécessaires pour déblayer le terrain de l'enquête. Nous répartirons les données sur trois niveaux : le niveau individuel (la motivation), le niveau mésosocial (le capital social) et le niveau macrosocial (le marché de l'emploi et les cadres de la formation). Cette structure analytique est largement inspirée des travaux de Martiniello *et al.* (2009) et permet de retracer une « carrière apprenante », une analyse explicative et diachronique de « l'apprenance ».

Si l'accent est surtout mis ici sur une approche généraliste, c'est pour laisser aux données de terrain la possibilité de prendre pleinement place dans l'analyse.

#### 4.1. NIVEAU INDIVIDUEL : LA MOTIVATION ET LE PROJET DE L'APPRENANT

Par « motivation », nous entendons la définition psychologique de Vallerand et Thill « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (in Carré 1998). Ces quatre éléments constitutifs de la motivation s'entendent comme suit :

- « le **déclenchement** indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement ;
- la **direction** traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié ;
- l'**intensité** est la manifestation observable de la motivation sur le comportement ;
- la **persistance** est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps » (Vallerand et Thill in Carré, 1998 :120).

Dans les études généralistes, fort nombreuses, citons uniquement le travail de Houle (1961) qui a établi trois types d'orientation motivationnelle utiles pour la suite de notre exposé :

- « Les apprenants orientés vers le but qui utilisent l'éducation comme moyen d'accomplir d'autres intentions et pour qui l'éducation est une réponse à un besoin personnel
- Les apprenants orientés vers l'activité qui participent pour l'activité elle-même et les interactions sociales qui s'y passent
- Les apprenants orientés vers l'apprentissage qui participent pour la seule acquisition du savoir » (in Blair *et al.* 1995 :634, notre traduction)

Ces différents types résultent de la combinaison variable de six sources de motivations :

- I. Se faire des amis
- II. Se conformer à une demande de la hiérarchie
- III. Contribuer au développement d'un service collectif, communautaire (option altruiste)
- IV. Progresser sur le plan professionnel
- V. Se distraire ou échapper à l'ennui, à sa maison ou à ses routines
- VI. Développer des connaissances (viser l'apprentissage en soi)

Fondé sur des déclarations de personnes inscrites en formation, le type d'étude citée ci-dessus est avant tout descriptif et a permis de dresser des portraits-types d'apprenants dans la formation continue qui apparaissent le plus souvent auto-déterminés. De plus ce type d'études, en général issues de la psychologie cognitiviste, ne disent rien des interactions à la base et au cours de l'engagement dans une formation. C'est autour d'une approche explicative et compréhensive qu'un second courant d'études s'est développé. Néanmoins la source cognitive et individuelle de l'action reste maintenue. Par exemple, pour de nombreux auteurs (dont Boshier, 1973 et Cross 1981 cités dans Bourgeois, 2009), l'engagement en formation peut reposer sur l'interaction positive entre d'une part la valeur (*value*) que le candidat attribue à la formation et d'autre part son espérance de réussite (*expectancy*). Si l'un ou l'autre de ces facteurs vient à manquer, la participation devient impossible. Ce modèle, baptisé « **value-expectancy** » (ou « expectancy-valence »), se fonde à la fois sur des dispositions internes (estime de soi), sur l'attitude du milieu d'appartenance de l'individu à l'égard de la formation, sur l'information dont il dispose et les critères d'accessibilité de l'offre en formation.

Autres variables explicatives, **les conditions de vies et cycles de vie** ont une grande influence sur l'engagement en formation. Selon Cross (1981 in Bourgeois 1998), l'engagement dans la formation s'inscrit à un moment donné de la vie d'une personne. Ce dernier est parcouru d'événements, de moments de rupture ou de changement auxquels les individus répondent (ou non) en posant des choix. Certains événements sont d'ordre **intentionnel** (comme l'entrée sur le marché de l'emploi, le mariage, la naissance des enfants, l'autonomie des enfants, la retraite, etc.) d'autres, d'ordre **accidentel** (licenciement, maladie, divorce, veuvage, etc.). Aslanian et Bricknell (1980 in Blair 1995) ont appliqué ce modèle et ont montré que les principales raisons sont d'abord le désir d'une promotion au niveau professionnel, puis des raisons familiales, puis seulement la recherche d'un loisir ou d'un art, des raisons de santé, de religion et enfin, de citoyenneté. Selon Cross (1986 in Blair 1995), la recherche d'un travail ou la promotion au sein de leur travail est la première raison de se former chez les hommes et les jeunes défavorisés. Pour cette catégorie de personnes, il importe que la formation soit qualifiante et débouche sur un travail. Quant aux personnes avantagées économiquement ou plus âgées, elles sont plus nombreuses à envisager la formation pour leur satisfaction personnelle ou se distraire.

Dans les rares études sur **l'engagement en formation de base** (adult basic education) ou en formation de « littératie » (literacy education), les travaux de Beder et Valentine (1990 in Wikelund, 1992), bien qu'anciens, restent un socle incontournable pour l'analyse. Les auteurs ont identifié dix types de motivation pour l'entrée en formation :

- I. « l'envie de s'améliorer,
- II. répondre au mieux à ses responsabilités familiales,
- III. se trouver une occupation amusante,
- IV. développer sa maîtrise de la langue,
- V. participer à une communauté,
- VI. évoluer dans son travail,
- VII. « se lancer »,
- VIII. répondre à un besoin économique,
- IX. progresser sur le plan éducatif ou parce qu'on y est invité par d'autres (1990 in Wikelund, 1992, notre traduction).

De ces différents modes de motivation découlent six types d'apprenants<sup>46</sup> : les « mainstream women »<sup>47</sup>, les personnes contraintes de se former, les jeunes adultes, les « climbers »<sup>48</sup>, les personnes sans-emploi et pauvres, et les « low ability strivers »<sup>49</sup> Pour les auteurs, ces modes de motivation apparaissent selon des stades de cycle de vie bien précis et se répartissent selon leur caractère intrinsèque (se développer soi) ou extrinsèque (lorsque la formation est induite par une institution ou l'employeur), à l'instar des travaux fondateurs de Deci et Ryan.

---

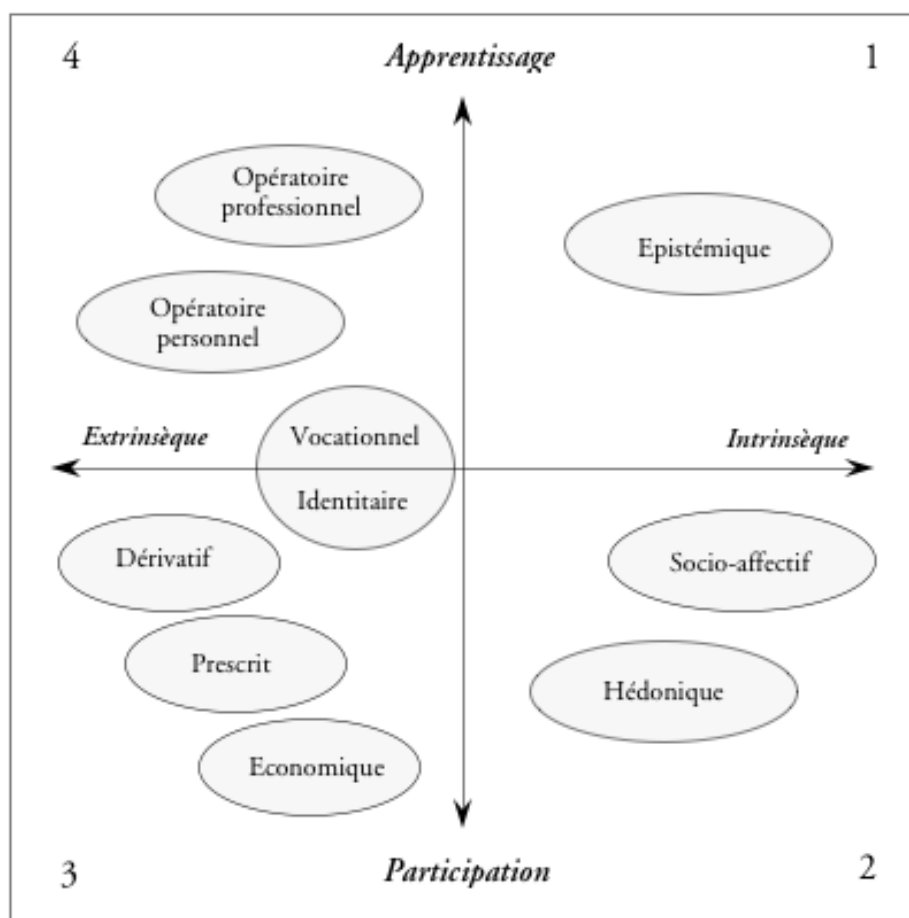
<sup>46</sup> Nous n'avons pas encore pu accéder à une meilleure connaissance des travaux de Beder et Valentine mais tenions à les évoquer ici à titre indicatif en attendant un accès direct à leurs travaux qui permettrait d'ultérieures précisions.

<sup>47</sup> Femmes qui réintègrent le marché du travail.

<sup>48</sup> Ceux qui viennent chercher un moyen d'ascension sociale.

<sup>49</sup> Personnes faiblement qualifiées qui se battent via la formation dans le but d'obtenir quelque chose.

Croisant les orientations motivationnelles de Houle et les motivations intrinsèques et extrinsèques de Deci et Ryan, Carré (1998) a développé **un schéma bidimensionnel de la motivation** des adultes face à la formation :



Source : Carré (1998 : 123)

Le tableau ci-dessus distribue dix motifs expliquant l'engagement : trois motivations intrinsèques (motifs épistémique, socio-affectif et hédonique) et sept extrinsèques (motifs économiques, prescrit, dérivatif, opératoire professionnel, opératoire personnel, identitaire, vocationnel). **Le motif épistémique** est lié au plaisir d'apprendre, au contenu-même de l'apprentissage. Il renvoie au gai savoir, au goût pour apprendre quelque chose de précis mais sans viser une finalité professionnelle ou sociale. **Le motif socio-affectif** accorde plus d'importance à la participation, c'est-à-dire au fait de se situer dans un groupe et de tisser des relations avec d'autres apprenants. La relation est donc aussi importante que la formation. Sur ce point l'étude menée en Suisse par Rodari et Anderfuhren (2007) sur l'éducation à la citoyenneté montre que les femmes sont plus en recherche de contacts humains (en dehors du cadre familial) que les hommes participant aux mêmes cours. **Le motif hédonique** est lié au plaisir d'être dans un certain environnement d'apprentissage. Moins orienté vers la socialité, ce motif d'engagement en formation renvoie aux conditions pratiques et aux outils pédagogiques ou techniques à manier, et cela indépendamment du contenu-même de la formation et des finalités opératoires. Avec **le motif économique**, probablement le plus répandu, on retrouve une visée pratique mais sans intention ni attente en termes d'apprentissage. La présence en formation est de type surtout participatif où l'apprenant, face à des difficultés financières, s'engage parce qu'il n'a pas trouvé d'emploi (et maintient ainsi des droits à

l'aide sociale) ou désire une promotion professionnelle (une hausse de salaire). **Le motif prescrit** relève d'un engagement contraint soit de façon explicite (via l'imposition de conditions de la part d'une institution) soit de façon implicite (soumission librement consentie : « il faut bien passer par là »). Tout comme les motifs hédonique et socio-affectifs, **le motif dérivatif** ne considère ni l'apprentissage ni la participation. La satisfaction n'est pas liée au contenu de la formation mais à des objectifs extérieurs à la formation. En effet, le motif dérivatif témoigne d'un besoin de s'échapper de la routine, de ses conditions domestiques ou de travail. Par exemple : on s'engage pour ne pas rester à ne rien faire tout seul à la maison. **Le motif opératoire professionnel** lie le contenu de la formation à des compétences professionnelles qu'il faut renforcer. Il s'agit donc de répondre sur le plan instrumental à un enjeu de sa pratique professionnelle effective ou visée dans un futur plus ou moins proche. Selon Carré, cette catégorie de motif renvoie aux objectifs officiels de la formation continue : le développement de compétences. **Le motif opératoire personnel** vise l'acquisition de compétences mais pour des raisons hors-champ du travail : loisirs, vie familiale, vie associative, etc.) Ce motif est typique des personnes qui se forment pour suivre la scolarité de leurs enfants. **Le motif vocationnel** vise une acquisition de compétences dans le but d'une mobilité de carrière envisagée sur le long terme (à la différence du motif opératoire professionnel). Enfin, **Le motif identitaire** est aussi lié à l'acquisition de compétences mais participe de la transformation identitaire tant sur le plan professionnel, que culturel, social ou familial. L'apprenant veut s'intégrer, « devenir normal comme tout le monde ». Ce motif est probablement fort évoqué par les personnes issues de l'immigration et peu qualifiées. Il s'agit d'être l'égal culturel en tant que collègue, habitant, parent d'élève, etc. On retrouve ce même motif dans les travaux de Beder et Valentine (1990) sur l'alphabétisation : il semblerait « qu'au-delà de l'acquisition de compétences, l'alphabétisation représente aussi une activité symbolique au cours de laquelle les apprenants peuvent effacer leur sentiment d'insuffisance. Cette activité est un sas nécessaire [*vestibule activity*] pour donner aux apprenants la capacité (matérielle et psychologique) de produire du changement dans leurs vies » (in Wikelund, 1992 :8, notre traduction). Sans que l'on parle directement d'émancipation, l'idée d'intégration, de transformation et de valorisation sociale est similaire, selon nous, aux objectifs de l'Education permanente.

Cette dernière notion de motif identitaire a fait l'objet d'autres travaux sur l'engagement en formation qui le considèrent plus en profondeur (Kaddouri, 1996 ; Bourgeois et Nizet ,1997). Pour Kaddouri (1996 in Bourgeois 2009), la valeur attribuée à une formation sera d'autant plus positive que celle-ci vise à combler un écart entre une **identité « héritée »** et une **identité « visée »**. En ce sens la formation participe d'un projet de transformation identitaire choisi. Par contre, la formation sera envisagée négativement si elle sert un projet de **conversion identitaire imposée** à l'individu. Bourgeois et Nizet (1997 in Bourgeois 2009) ont développé un modèle hypothétique de l'engagement en se fondant aussi sur les dynamiques identitaires qu'il requiert. En partant du point de vue de la pédagogie constructiviste de Piaget, Bourgeois et Nizet considèrent que l'entrée en formation représente pour le futur apprenant une transformation de ses propres connaissances. Or certaines conceptions et manières de voir le monde sont constitutives de l'identité-même d'un apprenant. Par conséquent, son engagement sera d'autant plus difficile que ce lien entre connaissance et représentation de soi est fort. Par contre, si l'apprenant est déjà engagé dans une transformation identitaire, comme se diriger vers un nouveau groupe social d'appartenance ou un (nouveau) métier, il pourra d'autant mieux gérer le conflit cognitif (dissonance cognitive) propre à l'apprentissage. Le modèle de Bourgeois et Nizet prévoit une troisième dynamique où la dissonance cognitive se résout « par un déni ou une réinterprétation de ce qui, dans l'expérience de formation, vient perturber le modèle identitaire valorisé positivement » (2009 : 108). Ce cas est en effet observé chez des personnes à la fois très motivées par la formation et dont l'identité s'est trouvée menacée (par exemple dans leurs rapports familiaux, de travail ou avec les institutions). La formation devient alors l'occasion

« d'assurer activement la préservation de l'identité menacée » (2009 : 107). Mettant en application ce modèle pour le cas spécifique de l'entrée en formation d'alphabétisation et de remise à niveau, Brasseur *et al.* (2005) ont dégagé deux dynamiques motivationnelles générales. La première montre que la formation participe d'une stratégie de transformation identitaire pour une meilleure image de soi. La seconde considère la formation comme moyen de préserver son identité dans un contexte où celle-ci est jugée négativement.

#### 4.2. LE NIVEAU MACROSOCIAL : LA STRUCTURE D'OPPORTUNITÉ

La carrière d'un individu, la carrière apprenante par exemple, ne peut être entendue sans considérer la structure d'opportunité. En effet, pour Drobnic et Blossfeld « les actions d'un individu et leurs résultats sont produits et formés par des opportunités et des contraintes structurellement organisées, et par des dispositions et des régulations institutionnelles » (2004 :140). Cela signifie que le structurel ne s'oppose pas à l'individuel car il peut à la fois habiliter l'action ou la contraindre ; comme le disait Sewell « c'est la connaissance des règles qui rend les personnes capables d'action » (Sewell, 1972 in Martiniello *et al.*, 2009 :16). Par exemple, pour reprendre la typologie de Carré, on pourrait voir en particulier derrière les motifs économique, opératoire professionnel et prescrits le concours de la structure d'opportunité. Dans ce cas, le motif économique relèverait d'une conjoncture économique faible réduisant les opportunités d'emploi ou d'une configuration du travail informel peu favorable à un individu qui décidera donc de se former en réponse à cette structure d'opportunité limitante. Le motif opératoire professionnel relèverait quant à lui de l'opportunité dans le cadre des pratiques professionnelles de poursuivre une formation soutenue ou valorisée par l'employeur ou l'organisme de mise à l'emploi. Sur ce point Fournier *et al.* montrent qu'au Canada, le taux d'accès à la formation des hommes et des femmes diffère selon les secteurs d'activité à la faveur actuellement des femmes, plus présentes dans le secteur administratif qui a développé avant d'autres secteurs l'offre en formation continue. Enfin, le motif prescrit relèverait clairement des politiques sociales et économiques qui tant sur le plan national ou régional orientent l'accès à la formation et jouent un rôle contraignant.

A l'échelle plus régionale, voire locale, **des politiques de contrats de quartier, de cohésion sociale, d'insertion socioprofessionnelle ou d'éducation populaire** peuvent cibler des publics particuliers pour les inciter ou du moins les informer sur les possibilités de formation. Dans leurs études sur l'accès différencié selon le sexe, Fournier *et al.* (2009) ont conclu que la motivation personnelle (par exemple, le rapport positif des femmes à l'éducation) n'est pas le premier déterminant de l'accès à la formation mais bien le développement du **secteur de la formation**. Celui-ci implique qu'un nombre croissant de la population se forme encore à l'âge adulte et tout-au-long de la vie. Le développement de filières spécifiques (formation professionnelles continues mais aussi les organismes d'éducation populaire) a inscrit la formation dans la vie quotidienne des individus. De cette manière la demande est tirée par l'offre tant que celle-ci est vaste et diversifiée. Dans le cas de notre recherche, une dynamique similaire peut d'ailleurs être observée avec le Plan Bruxellois pour l'Alpha, remarquable par son développement qualitatif (professionnalisation) et quantitatif ainsi que par la pertinence de la dispersion géographique des lieux de formation.

Si **l'implantation géographique**, le **nombre de lieux de formation**, l'adéquation des **horaires** sont des éléments fondamentaux de la structure d'opportunité au niveau de l'offre de formation, **la composition sexuée** (la mixité ou la non-mixité) **instituée** en son sein joue aussi un rôle tantôt habilitant tantôt contraignant sur la demande et la participation. Dans le cas où l'offre de cours n'est

pas également répartie selon les critères de mixité, de non-mixité masculine et de non-mixité féminine, on peut supposer qu'une pression est exercée sur la demande et influence son choix et aussi ses chances d'obtenir une place dans un groupe de formation.

### 4.3. LE NIVEAU MÉSOSOCIAL : LE CAPITAL SOCIAL

L'entrée en formation se comprend à partir de la motivation et de la structure d'opportunité mais aussi, à partir du capital social. Ce dernier niveau joue un rôle d'intermédiaire entre le jeu des composantes individuelles et celui des composantes structurelles de l'entrée en formation. Le concept de capital social est polymorphe, tantôt considéré comme **propriété d'un individu** (Bourdieu et Wacquant, 1992) tantôt comme **réseau** (Coleman, 1990). Nous choisirons cette deuxième acception en suivant le point de vue de Coleman, « on définit le capital social d'après sa fonction. Il ne s'agit pas d'une mais de diverses entités dotées de deux caractéristiques communes : elles présentent toutes quelque aspect d'une structure sociale et facilitent certaines actions chez ceux qui évoluent au sein de la structure. Comme les autres formes de capital, le capital social est productif : il rend réalisables des buts autrement inaccessibles. [...] Contrairement aux autres formes de capital, le capital social est **inhérent à la structure des relations entre les personnes**. Il ne réside ni dans les individus ni dans les instruments de production » (1990 :302). Le capital social, s'il fait circuler les **ressources** (opportunité de travail, de logement, de formation, de financement, de soutien administratif ou juridique, etc.) peut aussi s'avérer plus ou moins ouvert vers l'extérieur et contraignant pour l'individu. Portes (1998) distingue **trois fonctions** dans le capital social qui se décline soit :

- I. Comme **source de contrôle social**
- II. Comme **source de soutien solidaire familial**
- III. Comme **source d'avantages via les réseaux extra-familiaux**

Au plus petit niveau mésosocial, le soutien solidaire familial a un impact sur l'accès à la formation. En général, les personnes seules présentent le plus haut taux de participation en ce qui concerne la formation continue (Fournier *et al.*, 2009). La présence d'enfants en bas-âge peut aussi freiner l'accès à la formation des mères, tandis que cette variable est sans effet sur les pères (Fournier, 2004). Au niveau des réseaux extra-familiaux, de nombreuses ressources peuvent circuler dont les informations sur les opportunités de formation. Ainsi Godenir (2010) souligne que 48% des apprenants inscrits en formation d'alphabétisation à Bruxelles ont appris l'existence de cette opportunité grâce au bouche-à-oreille.

A la suite de Fingeret (1983) pour qui l'entrée en formation est largement conditionnée par le niveau d'intégration d'un(e) candidat(e) apprenant(e) dans son réseau social ou sa communauté, il convient de s'interroger sur les conditions de l'entrée en formation de femmes dont la socialisation est fondée entre autres sur la séparation des sexes. Comme le notait Ferrière, défenseur de la coéducation, l'absence de familiarisation avec la mixité à un âge précoce pourrait compromettre son acceptation à âge plus tardif. Une fois de plus le réseau social est la question centrale de la participation si celle-ci doit s'effectuer dans un espace où la règle de socialisation exige la dispersion des femmes parmi les hommes. Pour Berger et Luckmann (1966) l'incorporation de valeurs nouvelles et donc de réalités nouvelles, peut s'avérer plus difficile que celles reçues lors de la socialisation primaire. En effet, les auteurs distinguent deux temps de socialisation : « **la première socialisation** [est celle] que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. **La socialisation secondaire** consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (1966 : 179). La socialisation primaire

est cette « certitude de la première aube de la réalité » (1966 : 185), soit un marqueur plus puissant pour les comportements à venir que la socialisation secondaire. Adaptée à notre question, cette théorie laisserait supposer que si la rencontre de l'autre sexe faisait défaut dans la socialisation primaire, elle apparaîtrait d'autant plus artificielle lors d'une seconde socialisation. La mixité se présenterait avec une réalité subjective fragile par rapport à l'intériorisation de la non-mixité, valeur et pratique inculquée depuis l'enfance. Notons aussi que la première socialisation a un poids immense puisqu'elle est constitutive de l'identité. « L'enfant prend en mains les rôles et les attitudes des autres significatifs<sup>50</sup>, c'est-à-dire qu'il les intériorise et les fait siens. Et grâce à cette identification aux autres significatifs, l'enfant devient capable de s'identifier lui-même, d'acquérir une identité subjectivement cohérente et plausible » (1966 :181). Au contact d'institutions instituant la mixité, l'individu se retrouve alors face à des « sous-mondes » à son monde de base, soit des « réalités partielles » qui diffèrent du substrat original. Changer, se changer, accepter les nouvelles valeurs comme nouvelles réalités impliquent un travail de conversion qui ne peut s'accomplir, selon Berger et Luckmann, qu'en accomplissant une « **alternation** », soit en devenant « autre ». Cette transformation « exige des processus de **re-socialisation**. Ces processus (...) doivent redistribuer de façon radicale les accents de réalité et dès lors reproduire à un degré considérable l'identification fortement affective au personnel de socialisation qui était caractéristique de l'enfance » (1966 :214). A la suite de Berger et Luckmann, nous pouvons supposer que la réalité subjective *femmes et hommes ne peuvent partager un même espace* dans le cas d'une formation peut s'infirmier si l'individu dispose d'une « structure de plausibilité efficace » (1966 :215), c'est-à-dire un ensemble d'autres significatifs auprès de qui va s'effectuer une identification affective assez forte pour qu'une rupture l'amène à considérer la première socialisation favorable à la non-mixité comme du passé. Il importe alors selon les auteurs d'éviter toute personne différente des nouvelles définitions de la réalité et l'assurance de disposer d'un « appareil légitimant toute la séquence de transformation » (1966 :217). Cette démonstration de Berger et Luckmann suggère selon nous à quel point **le capital social en tant que source de contrôle social et de soutien familial posent d'importantes conditions à la participation**. Par ailleurs, elle montre, à l'instar des études de Granovetter (1973) sur la force du lien faible, le rôle de levier que peut jouer le capital social hors-famille dans l'accès à une formation dont les conditions sont en contradiction avec le milieu d'origine.

---

<sup>50</sup> Ou « significant others », terme emprunté à Harry Stack Sullivan et George H. Mead pour définir les acteurs sociaux qui sont, pour un même individu, assez importants que pour en affecter les émotions, les comportements et la perception de soi : membres de la famille, mentors, amis très proches en sont les exemples les plus fréquents.



#### 4.4. CONCLUSIONS PRATIQUES

A l'instar du point précédent sur la construction de la prise de décision, nous synthétisons ci-dessous les questions pratiques découlant de notre schéma d'analyse multi-niveaux en tenant compte d'une différence homme/femme et de l'inscription des apprenants dans des dispositifs sexués:

- I. Formuler son projet de formation
  - a. Suite à quels événements, problèmes ou facilités le projet de formation s'est-il formulé ? (axe : événements démographique ou accidentels)
  - b. La mixité/non-mixité est-elle un des termes de cette formulation ?
  - c. De quelle réalité structurelle et/ou politique relève ces événements déclencheurs ? (axe : ouverture de la structure d'opportunité)
  - d. Qui a participé à cette formulation ? (axe : capital social/ structure d'opportunité)
  - e. Comment les informations ont été fournies ? Que disaient-elles ? (axe : mobilisation des ressources, capital social, structure d'opportunité)
  - f. Quel est le niveau de contrainte à la base de cette décision (axe : motivation extrinsèque/intrinsèque, structure d'opportunité) ?
  - g. Quelles valeurs sont attribuées à la formation (axe value/expectancy)?
  - h. A quel niveau la personne a évalué ses chances de réussite et d'aboutissement (notamment en temps à consacrer à la formation) avant son entrée en formation (Axe value/expectancy)?
  
- II. S'inscrire et participer
  - a. Quelles facilités l'apprenant a-t-il trouvées pour entrer en formation ?
  - b. Quelles sont les conditions économiques de la personne ? De son ménage (modèle de Carré)?
  - c. Y a-t-il eu une mobilisation solidaire ou institutionnelle pour concilier le quotidien et la formation (Capital social ou structure d'opportunité) ?
  - d. Comment se négocie le choix par rapport à la composition sexuée du groupe d'apprentissage ?
  - e. Comment l'entourage perçoit-il l'inscription durable de la personne dans sa formation (axe capital social)?
  
- III. Evolution, expérience d'apprentissage
  - a. Comment évoluent la valeur de la formation, les objectifs finaux et le sentiment de compétence pour aboutir au résultat attendu ?
  - b. La composition sexuée intervient-elle dans cette évaluation ?
  - c. Comment évolue l'appréhension de la mixité et de la non-mixité ?
  - d. Quelles nouvelles perspectives, envies ou projets se dessinent au cours de l'apprentissage ?
  - e. Y a-t-il une transformation du capital social et de la structure d'opportunité
  
- IV. Rupture dans la formation (projection)
  - a. Quels événements remettent en question la value/expectancy de la formation ?
  - b. Quels événements imposent ou imposeraient la cessation de la formation ?

- c. Est-ce qu'un changement de format de formation est désiré au nom de la mixité ou de la non-mixité du groupe ?
- d. Est-ce que l'ensemble de ces questions influent au niveau individuel (identité, estime de soi, perception de ses compétences), du capital social et de la structure d'opportunité ?

## *Chapitre 3*

### *Méthode : création du dispositif de recherche*

## 1. AMORÇAGE : UNE MISE À PLAT D'HYPOTHÈSES

Afin de déposer le projet de la présente recherche, une suite d'hypothèses de travail a été posée à partir d'entretiens exploratoires réalisés sur base de questions intuitives. Afin de mieux les cerner nous avons réalisé un bref tour bibliographique et quelques entretiens exploratoires<sup>51</sup> pour expliciter au mieux et fonder ces hypothèses. Cependant, la pratique de recherche s'est dégagée progressivement du modèle hypothético-déductif pour se construire à partir des dynamiques observées sur le terrain. De ce fait les hypothèses de travail ont plutôt permis de mettre en lumière les a priori rampant au seuil du terrain, tels des voyants rouges sur le tableau de bord. Etant donné le vif intérêt<sup>52</sup> à l'égard de ces préconceptions, nous les retranscrivons ici dans leur intégralité telles qu'elles apparaissaient dans notre projet initial de recherche.

Notre hypothèse de départ est la suivante : ***Dans le secteur bruxellois de l'alphabétisation, la mixité homme/femme constitue un facteur déterminant de l'offre et de la demande.***

En effet, il y a lieu de supposer, à en voir la diversité de l'offre et des proportions inégales de cours dédiés pour les hommes et pour les femmes, qu'une différenciation en termes de mixité a un certain sens, une certaine utilité pratique et des effets sociaux différents selon les acteurs de l'offre et de la demande en alphabétisation. Cette hypothèse est large et peu opérationnelle dans l'espace de cette recherche. Nous proposons de la décortiquer à travers des sous-hypothèses intuitives et testées à l'occasion d'entretiens exploratoires et documentées par la littérature scientifique. La sélection ci-dessous repose sur plusieurs registres : les effets positifs des dispositifs mixité/non-mixité, leurs effets pervers et la question de la faible participation masculine. Chaque sous-hypothèse aboutit à des questions pratiques pour la construction du guide d'entretien.

---

<sup>51</sup> Entretiens réalisés auprès d'Altay Manço (Directeur scientifique de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations), Annalisa Casini (Collaboratrice scientifique au Service de Psychologie Sociale de l'Université Libre de Bruxelles) et Cécile De Wandeler (Chercheuse au Bureau d'Etudes de Vie Féminine) et Nadine Plateau (Co-fondatrice de Sophia, Présidente de la commission enseignement du Conseil des Femmes Francophones de Belgique).

<sup>52</sup> Vif intérêt manifesté lors des réunions du Comité d'accompagnement de la présente étude.

### 1.1. « LA NON-MIXITÉ FAVORISERAIT UN MEILLEUR APPRENTISSAGE QU'EN SITUATION MIXTE GRÂCE À UNE ABSENCE DE RAPPORTS DE FORCE ENTRE LES APPRENANTS ET LES APPRENANTES »

Une des premières hypothèses qui apparaît est l'importance des inégalités hommes-femmes dans l'espace pédagogique. Les femmes seraient moins libres de **prendre la parole** si des hommes assistaient au cours. Cela aurait un impact non seulement sur l'apprentissage mais aussi tendrait à reproduire un phénomène de domination déjà présent dans le quotidien des apprenantes.

Nous avons déjà évoqué dans le chapitre précédent l'utilité de la non-mixité perçue dans les luttes féministes des années septante. Pour la psychologie sociale, les modes discursifs (ton assertif, ton affiliatif, éloquence) et la fréquence des interruptions de la parole liés au sexe sont étudiés depuis longtemps à la fois en laboratoire et en espace commun. Pour Zimmerman et West (1975, in Anderson et Leaper, 1998), la capacité des hommes à couper la parole des femmes est le juste reflet de leur domination dans la vie quotidienne. Par contre, entre hommes, l'interruption de la parole se répartit également. Cependant ces résultats sont remis en cause dans de nombreuses autres études pour qui il n'y a pas de lien entre le sexe et l'interruption ou pour qui les hommes interrompent autant les femmes qu'ils s'interrompent entre eux. Par ailleurs, qu'entend-t-on par interruption ?

Certaines personnes peuvent couper la parole tout juste avant que l'orateur ne puisse développer le sens de son discours. Il s'agit dans ce cas de lui **refuser la prise de parole**. Par contre certaines interruptions peuvent être considérées comme des enchaînements qui marquent l'accord et l'enthousiasme à l'égard du propos. Dans ce cas on peut plutôt parler de **parole d'affiliation**, un acte qui se réalise chez les hommes d'autant plus souvent que la discussion est structurée autour de thèmes plutôt techniques tandis qu'on le retrouvera en abondance chez les femmes dans un cadre où la discussion est déstructurée et sur le mode de l'expressif (Aries cité dans Anderson et Leaper 1998). Ces résultats viennent conforter les stéréotypes de genre tels qu'on les voit à l'œuvre chez Talcott Parsons (1955) assignant à la femme un rôle expressif et à l'homme un rôle instrumental. Cependant la méta-analyse d'Anderson et Leaper (1998) réalise sur base de l'analyse de 43 études sur le sujet que l'interruption masculine est de peu supérieure à celle pratiquée par les femmes, un résultat non significatif pour engager une conclusion en termes de genre. D'autres variables semblent intervenir de façon plus significative comme, par exemple, les facteurs situationnels (le type d'activité du groupe, le nombre de personnes et les types de relations qu'elles entretiennent entre elles).

La majorité des études sur l'interruption de la parole a mobilisé des échantillons de personnes issues de la classe moyenne blanche européenne et américaine. Ce qui est très restrictif. A notre connaissance, l'impact croisé du niveau d'instruction, du rapport interethnique et du sexe sur la capacité d'interrompre une personne dans un espace de discussion mixte n'a pas encore été étudié et devrait permettre une nuanciation sur une éventuelle théorie de la différenciation sexuée de la prise de parole en contexte mixte.

Cette première hypothèse de travail débouche sur les questions pratiques suivantes :

- *Quels moyens le formateur met-il en œuvre pour assurer la prise de parole dans son groupe (femme ou mixte) ?*
- *Quels sont les types d'apprenants qui vivent des difficultés dans la prise de parole ?*
- *A partir de quelle expérience les femmes se fondent-elles pour craindre une moindre participation en présence des hommes ?*

## 1.2. « AU CONTRAIRE DE LA NON-MIXITÉ, LA MIXITÉ EN CLASSE FAVORISERAIT L'INTÉGRATION SOCIALE DANS UNE SOCIÉTÉ OU LA MIXITÉ SERAIT LA NORME »

Un des arguments les plus fréquents que nous avons reçu sur l'intérêt de la mixité est son rôle en tant qu'intégrateur social au sein et en dehors des cours d'alphabétisation. La mixité permet à des hommes et des femmes qui ne se rencontrent peut-être pas au quotidien de partager une expérience commune et de pouvoir vivre à l'avenir dans des espaces plus mixtes. Nous relevons cette expression courante : « la mixité est importante puisque après leur passage en formation, les apprenants seront amenés à vivre dans une société diversifiée ». Dans le sens où l'alphabétisation vise, ou du moins participe, à un élargissement du capital social (Van Acken, 2002) et donc de la structure d'opportunité, certains acteurs de l'offre en alphabétisation défendent la mixité afin de socialiser autrement les apprenants dont l'environnement social serait marqué par la ségrégation des sexes.

Le cours d'alphabétisation serait dans cette vision un « sas », un *espace transitionnel* (Legrand, 1989) non seulement cognitif mais aussi social, invitant ses passagers à vivre d'une autre façon certains aspects des rapports sociaux. Cette mission que devrait remplir la mixité prend ses racines dans l'histoire de l'éducation scolaire dont les apprenants ont moins de 18 ans (voir la définition du concept de mixité au point 4.). Premier lieu de débat de la mixité, l'école constitue la première grande institution fermée et totale (Goffman, 1979) que traversent les enfants pendant leur *socialisation primaire* (Berger et Luckmann, 1996). On peut dès lors concevoir, sans nécessairement l'approuver, une argumentation en termes *d'entrée* (input) dans un système puis de *sortie* (output) de celui-ci afin d'entrer dans un autre monde, celui des « adultes » ou du « travail ». Cependant, quand il n'y a pas eu de scolarisation dans la socialisation primaire ou qu'il y en a eu très peu, que peut-on dire du rôle socialisateur d'une formation de base au stade de la socialisation secondaire, ce qui est le cas de l'alphabétisation des adultes ? Quelles missions remplit alors la composition sexuée des classes d'apprenants adultes ?

→ *Que mettent les apprenants en œuvre pour faire de la mixité une nouvelle ressource en plus des cours de français ?*

→ *L'offre mixte attire-t-elle un public pour qui la mixité sera un apprentissage en plus de l'alphabétisation ?*

→ *Les projets (travail, vie familiale, développement personnel, etc.) des apprenants en cours mixtes diffèrent-ils de ceux des apprenants du non-mixte en terme de socialisation ?*

### **1.3. « LES COURS NON-MIXTES PRO-FEMMES PERMETTENT AUX FEMMES LES PLUS FRAGILISÉES L'ACCÈS À L'ALPHABÉTISATION SANS ENFREINDRE LA RÈGLE DE SÉGRÉGATION DES SEXES DE LEUR COMMUNAUTÉ OU DE LEUR CONJOINT »**

Cette hypothèse pourrait se traduire aussi autrement : *la mixité volontaire des cours d'alphabétisation ne favorise pas l'accès des femmes les plus soumises aux valeurs ségrégationnistes de leur communauté ou de leur conjoint*. D'après nos entretiens exploratoires, l'offre de cours exclusivement destinés aux femmes traduirait l'existence de rapports de forces inégaux au sein du ménage interdisant aux femmes de quitter la sphère domestique sous prétexte de rencontrer d'autres hommes que ceux de leur famille. Dans son mémoire sur les femmes dans l'alphabétisation, Angelici (2003) souligne sur le ton de l'évidence (et sans aucune démonstration approfondie) que « les cours doivent absolument être donnés uniquement aux femmes, il n'est pas question de mélanger les sexes sinon il n'y aurait plus aucune femme » (2003 :24). Cette assertion suppose une négociation préalable dans la sphère privée entre les membres du ménage et principalement au sein du couple, lieu où s'actualiserait la *fragilité* des femmes ne pouvant accéder à une activité extérieure au foyer qu'à condition de se tenir à l'écart des hommes.

Notre hypothèse demande donc de peser à la fois la construction des conditions de l'accès des femmes à un cours d'alphabétisation et donc la part des rapports de genre à la base de la prise d'initiative. Il s'agit d'engager une sociologie du quotidien confrontant à la fois la dimension routinière et normative de la vie privée (rôles de sexes attendus et valorisés) avec la dimension événementielle (ou non) de la prise de décision d'un nouveau régime d'actions nécessaires à la participation à un cours d'alphabétisation. Comment les apprenantes (aspirantes ou effectives) et leurs conjoints appréhendent-ils un cours mixtes et un cours non-mixte ? Comment s'énonce et se vit ou se contourne l'injonction à la ségrégation sexuée ?

→ *Comment les apprenantes (potentielles et effectives) et leurs conjoints appréhendent-ils un cours mixte et un cours uniquement réservés aux femmes ?*

#### **1.4. « L'OFFRE DE COURS PRO FEMMES SE FONDE SUR ET TEND À RENFORCER CHEZ SES ACTEURS LES STÉRÉOTYPES ETHNIQUES ET DE GENRE LIÉS AUX PERSONNES SOUS-QUALIFIÉES ISSUES DE L'IMMIGRATION MAGHRÉBINE »**

Cette hypothèse est double : elle questionne d'une part les représentations des acteurs de l'offre en alphabétisation et d'autre part elle suppose une analyse des effets de cette ségrégation sur la vie quotidienne des apprenants de moyenne et longue durée. Pour Angelici, la ségrégation est évidente : « n'oublions pas que les sexes sont séparés dans leur pays d'origine » (2003 :24).

La tendance de l'offre en alphabétisation serait selon notre hypothèse de se fonder sur le constat d'une division sociale entre les sexes et d'y emboîter, en continuité avec cette forme de division, sa propre organisation en séparant les apprenants selon le sexe ou en ne favorisant l'accès qu'à l'un des deux sexes. Cette continuité avec la culture du pays d'origine des apprenants pourrait générer à côté d'une certaine protection des femmes et des facteurs d'émancipation, des *effets pervers* - dont le renforcement de stéréotypes sur les femmes immigrées auprès des apprenantes et des acteurs de l'offre en alphabétisation.

→ *Est-ce que l'organisation non-mixte des cours d'alphabétisation produit un renforcement chez les apprenantes du bien fondé de la ségrégation des sexes qu'elles connaissent dans leur quotidien ?*

→ *Comment interviennent dans les discours et justifications des formateurs les éléments de la culture des femmes immigrées ?*

#### **1.5. « LE FAIBLE TAUX DE PARTICIPATION MASCULINE AUX COURS MIXTES S'EXPLIQUE PAR UN DOUBLE ÉVITEMENT : CELUI DE LA RECONNAISSANCE DE LACUNES EN FRANÇAIS ET CELUI D'ÉTABLIR CETTE RECONNAISSANCE FACE AU SEXE OPPOSÉ, SOUVENT MEILLEUR ÉLÈVE »**

La faible mixité des cours volontairement mixtes serait le signe de l'existence d'obstacles pratiques et symboliques vécus par les hommes pour s'engager dans des cours d'alphabétisation.

Selon les entretiens exploratoires, il a été souligné que le problème de l'accès aux cours d'alphabétisation est essentiellement le fait de la liberté des femmes à pouvoir s'y rendre et s'y exprimer. Le cas de l'accès des hommes... fait donc peu de cas. Ceux-ci se sentiraient donc libres d'accéder aux cours mixtes et ne connaîtraient pas de freins spécifiquement liés aux rapports de genre. Par ailleurs, on peut néanmoins relever une série d'obstacles pratiques et symboliques liés à la masculinité. Les hommes auraient par exemple plus de mal à reconnaître que leur faible maîtrise de l'écriture et de la lecture (faible littératie). Cette reconnaissance est d'autant plus évitable que leurs activités économiques leur demandent rarement de mettre en œuvre leurs aptitudes. Par contre, les femmes seraient motivées pour reconnaître et combler leurs lacunes puisqu'elles peuvent, plus souvent que les hommes, associer à l'accompagnement scolaire des enfants un projet d'alphabétisation (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2002), projet vécu comme positif<sup>53</sup>. Par contre, l'activité économique (requérant peu de littératie) et la division traditionnelle des tâches parentales prémuniraient les hommes d'une reconnaissance de leur faible littératie. Enfin, quand bien même cette reconnaissance

---

<sup>53</sup> Selon la littérature scientifique sur la mixité scolaire, on retrouve aussi un rapport positif au savoir chez les filles plutôt que chez les garçons.



s'effectue, un autre frein psychologique peut apparaître : celui de confirmer cette lacune face aux autres et particulièrement aux femmes issues de la même communauté.

→ *Comment l'estime de soi, les représentations de la virilité, l'importance du rôle de père et le rapport au travail influent-ils sur l'accès des hommes à l'alphabétisation ?*

#### **1.6. LE FAIBLE TAUX DE PARTICIPATION DES HOMMES RÉSULTE D'UNE TYPIFICATION SOCIALE FÉMINISANT LE SECTEUR DE L'ALPHABÉTISATION RENFORCÉE PAR LA RARETÉ DE L'OFFRE DÉDIÉE AUX HOMMES**

Encore une double hypothèse. On impute à la faible participation masculine à la fois une certaine représentation à l'œuvre chez les hommes analphabètes ou illettrés et une construction de l'offre en alphabétisation plutôt favorable au public féminin. Ces deux processus seraient complémentaires et interdépendants. Premièrement, selon l'hypothèse, les hommes seraient moins enclins à rejoindre un cours d'alphabétisation car ils identifieraient cet espace comme un lieu avant tout féminin et peut-être dangereux pour la conservation de leur identité sexuelle. Cette typification semble d'ailleurs entérinée au niveau des acteurs de l'offre notamment lorsque le *Journal de l'Alpha* titre en février 2002 : « L'alpha, une affaire de femmes ». Dans quelle mesure cette typification a un impact sur l'inscription ou non des hommes dans l'alphabétisation ? Deuxièmement, l'offre générale en alphabétisation faisant la part belle aux cours exclusivement féminins et la demande générale étant le plus souvent le fait des femmes, l'espace de l'alphabétisation tendrait à se féminiser et, finalement, à se concevoir comme tel pour les candidats masculins à l'alphabétisation. Mais cette conception est-elle partagée par tous les acteurs de l'alphabétisation ?

→ *La faible présence d'hommes dans les cours entraîne-t-elle à son tour une plus faible présence d'apprenants ? Décourage-t-elle la participation au cours de l'année ?*

## **2. TERRAIN : DÉMONTAGE D'HYPOTHÈSES ET NOUVELLES PISTES**

Comme le suggèrent Quivy et Van Campenhoutt (2006) dans leur méthode de recherche sociologique, des aller-retour entre données du terrain et recherches bibliographique ont permis de poser de nouvelles questions aux informateurs et de les inviter à s'attarder plus longuement sur certains thèmes dont la valeur explicative apparaissait plus puissante que celles provoquées par d'autres thèmes. Ainsi les prochains chapitres, consacrés à l'analyse, témoigneront de ce remaniement où des réponses sont trouvées à la plupart des questions soulevées par les hypothèses de départ et où de nouvelles problématiques émergent. L'ensemble sera synthétisé en conclusion.

## **3. MODES D'INVESTIGATION**

Nous étudions le secteur mixte et non-mixte de l'alphabétisation comme le produit d'interactions sociales rassemblant une foule d'acteurs : des cadres politiques, des directeurs d'associations d'alphabétisation, des formateurs, des accueillants, des apprenants et leurs familles, des travailleurs sociaux, des chercheurs mais aussi des décrets, des références pédagogiques, des références culturelles, des classes, des horaires, des subsides, des contrats de quartier, des chartes, des listes d'inscription... Tous, humains ou non humains, « agissent » et « font agir », tous construisent par la qualité de leurs interrelations un « certain » secteur de l'alphabétisation.

Les méthodes de la recherche sélectionnées ici sont propres au champ de l'interactionnisme symbolique. Celui-ci ne considère pas une institution comme une structuration de rôles établis et de fonctions rationnellement exécutées. L'interactionnisme considère les liens et positions des individus comme toujours négociables, pris dans des tensions. Délaissant une approche statistique, nous défendons plutôt un regard sur les dynamiques qui composent et recomposent la réalité sociale de la mixité et de la non-mixité dans l'alphabétisation par la force et l'originalité des intersubjectivités. Pour comprendre celles-ci l'étude des valeurs et des représentations est indissociable de celle des pratiques et des logiques d'actions. L'idéal pour la recherche de terrain serait donc d'avancer au plus près des lieux et des gens, au cœur de leurs pratiques et leurs liens sociaux. Autrement dit, faire partie du lieu, des lieux. L'observation participante serait par conséquent l'outil idéal : participer aux inscriptions d'apprenants, aux conseils d'administration, suivre les cours d'alphabétisation, s'intégrer dans son groupe d'apprentissage, prendre part aux débats du groupe et ses activités culturelles ou sportives, vivre dans les quartiers de Bruxelles où se concentre la majorité du public de l'alphabétisation, etc. Cependant, ce mode de récolte très progressif est plutôt long et coûteux pour le temps et les moyens qui sont les nôtres. Nous préférons donc les entretiens compréhensifs et semi-directifs, voie plus commode pour la récolte de récits de vie qui mettent en perspectives les pratiques et valeurs des acteurs et leurs expériences passées.

## **4. POPULATION DE L'ENQUÊTE (N=54)**

### **4.1. LES CADRES (N=9)**

D'une part il s'agit d'acteurs liés au secteur de l'Education permanente, de l'Egalité des Chances, de la Cohésion sociale. Ils ne sont pas en contact direct avec le public mais bien avec les directions des associations qui ont une offre en alphabétisation. Ils jouent un rôle dans l'octroi de financement et certains d'entre eux sont les récepteurs officiels des comptes-rendus des activités du secteur (notamment le rapport statistique annuel « Etat des lieux de l'alphabétisation »). D'autre part, nous avons aussi rencontré des fondateurs de trois importants centres de formation en alphabétisation.

### **4.2. LES COORDINATEURS ET FORMATEURS EN ALPHABÉTISATION (N=30)**

Il s'agit de l'ensemble des membres du personnel attaché à la coordination et à la formation en alphabétisation. Dans cette étude, nous avons rencontré des coordinateurs de la formation, des formateurs ou des accueillants actifs sur une sélection de 15 organismes dispersés sur l'ensemble de la région bruxelloise, soit 20 implantations<sup>54</sup>.

### **4.3. LES APPRENANTS (N=25)**

Il s'agit des personnes inscrites et participant effectivement aux cours d'alphabétisation. Selon les moyens dont disposent les opérateurs pour organiser les formations, ces apprenants sont généralement distribués par niveau d'apprentissage et matières enseignées.

### **4.4. RECRUTEMENT**

La sélection des opérateurs s'est opérée dans une volonté de couvrir au maximum l'espace géographique bruxellois de l'alphabétisation ainsi que la diversité de son offre en fonction du critère de mixité/non-mixité. Les membres du personnel en alpha (directeurs, coordinateurs, accueillants et formateurs) ont été contactés en vue d'accéder à leur équipe et leurs apprenants. Soit l'accès était direct soit il nécessitait une introduction tant auprès de l'équipe de travail que des groupes d'apprenants visés. Cette première rencontre se terminait parfois par un débat animé prouvant l'importance du sujet au sein des pratiques et expériences en alphabétisation. Ensuite, les entretiens face-à-face pouvaient s'organiser avec les opérateurs et leurs apprenants.

---

<sup>54</sup> Un même organisme peut avoir plusieurs implantations locales comme c'est le cas de Lire et Ecrire Bruxelles.

#### 4.5. DISTRIBUTION DES PARTICIPANTS DE L'ENQUÊTE

| Opérateur | Implantations | Personnel alpha rencontrés                      | Apprenants alpha rencontrés | Types de groupes <sup>55</sup> | PBA       | % de femmes             | Subventions |           |        |           |           |        |
|-----------|---------------|---|-----------------------------|--------------------------------|-----------|-------------------------|-------------|-----------|--------|-----------|-----------|--------|
|           |               |   |                             |                                |           |                         | Prom. Soc   | Ed. Perm. | Coh. S | Form. pro | BXL Form. | Autres |
| A         | Molenbeek     | 1 formatrice                                    | 3 F<br>3 H                  | M                              |           | 59%                     |             |           |        |           |           |        |
|           | Saint-Gilles  | 1 directrice                                    | /                           |                                |           | 60%                     |             |           |        |           |           |        |
|           | Forest        | 1 accueillante<br>1 formateur                   | 2 F<br>1 H                  |                                |           | 67%                     |             |           |        |           |           |        |
| B         | Molenbeek     | 1 formateur<br>1 accueillante                   | 3 H                         |                                |           | 48%                     |             |           |        |           |           |        |
|           | Saint-Gilles  | 1 directrice                                    | /                           |                                |           | 51%                     |             |           |        |           |           |        |
|           | Schaerbeek    | 1 accueillant                                   | 1 groupe                    |                                |           | 57%                     |             |           |        |           |           |        |
| C         | Schaerbeek    | 1 directrice                                    | /                           |                                |           |                         | 65%         |           |        |           |           |        |
| D         | Schaerbeek    | 1 formatrice                                    | /                           |                                |           |                         | 67%         |           |        |           |           |        |
| E         | Bruxelles     | 1 formatrice                                    | /                           |                                |           |                         | 45%         |           |        |           |           |        |
| F         | Schaerbeek    | 2 formatrices                                   | /                           |                                | M/<br>NMF |                         | 99%         |           |        |           |           |        |
| G         | Molenbeek     | 1 coordinatrice<br>2 formatrices                | 4 F<br>1 groupe             |                                |           | 88%                     |             |           |        |           |           |        |
| H         | Saint-Josse   | 1 directrice<br>1 formatrice                    | 1 groupe                    | NMF                            |           | 100%                    |             |           |        |           |           |        |
| I         | Laeken        | 1 coordinatrice                                 | /                           |                                |           |                         |             |           |        |           |           |        |
|           | Etterbeek     | 1 formatrice                                    | 3 F                         |                                |           |                         |             |           |        |           |           |        |
| J         | Schaerbeek    | 1 directrice<br>1 coordinatrice<br>1 formatrice | 4 F                         |                                |           |                         |             |           |        |           |           |        |
| K         | Forest        | 1 directeur                                     | /                           |                                |           |                         |             |           |        |           |           |        |
| L         | Anderlecht    | 1 formatrice                                    | /                           |                                |           |                         |             |           |        |           |           |        |
| M         | Saint-Gilles  | 1 directrice<br>1 formatrice                    | /                           |                                |           |                         |             |           |        |           |           |        |
| N         | Molenbeek     | 1 formatrice                                    | 3 H                         | NMH/<br>NMF                    |           | 0%<br>( <sup>56</sup> ) |             |           |        |           |           |        |
| O         | Anderlecht    | 1 accueillante<br>1 formatrice                  | /                           |                                |           | 0%<br>( <sup>57</sup> ) |             |           |        |           |           |        |

<sup>55</sup> Nomenclature en vigueur dans toute la recherche tantôt pour qualifier l'offre d'un opérateur ou des groupes d'alphabétisation : M=mixte, NMF= non mixte femmes, NMH= non mixte hommes.

<sup>56</sup> L'opérateur dispose à la fois d'un groupe de femmes et d'un groupe d'hommes, tous les deux en cours du jour mais dans des bâtiments distincts. Nous avons privilégié uniquement l'étude du groupe d'hommes.

<sup>57</sup> L'opérateur dispose d'un groupe de femmes le jour et d'un groupe d'hommes le soir. Nous avons privilégié uniquement l'étude du groupe homme.

| En résumé  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| 20 implantations pour 15 opérateurs :<br>1080 (4), 1030 (4), 1070 (3), 1060 (3), 1190 (2), 1000 (1), 1040 (1), 1050 (1), 1020 (1). | 30 entretiens individuels :<br><br>Accueillants : 4<br>Formateurs : 15<br>Coordinations : 11 | 25 entretiens individuels :<br><br>Hommes : 10<br>Femmes : 15 | Distribution des implantations selon la mixité<br>M : 9<br>M/NMF : 2<br>NMF : 7<br>NMH : 2 |
|  | 1 entretien collectif d'accueillants   | 3 entretiens collectifs (en M, NMF et NMH)                    | Distribution des opérateurs selon la mixité :<br>M : 5<br>M/NMF : 2<br>NMF : 6<br>NMH : 2  |

Vingt implantations relevant de la gestion de 15 opérateurs différents ont été investies en privilégiant les communes de Molenbeek (4 opérateurs visités), de Schaerbeek (4), Anderlecht (3) et Saint-Gilles (3). Suivent ensuite les communes de Forest (2), Bruxelles, Etterbeek, Ixelles et Laeken. La distribution présente aussi des opérateurs dont la taille (nombre d'apprenants inscrits) et la proportion de participation féminine (allant de 0% pour les groupes non-mixtes masculins à 100% pour les groupes de femmes) varient également. Cette tendance à la diversification permet de voir en quoi l'expérience de la mixité et la non-mixité peuvent différer selon ces conditions.

Quant aux 9 cadres, nous comptons 3 acteurs de la Cohésion sociale (COCOF), 1 acteur de l'Education permanente (CF), 1 acteur de l'Egalité des Chances (CF), 7 fondateurs de trois centres d'alphabetisation.

## 5. MÉTHODE D'ENTRETIEN

### 5.1. ENTRETIENS COMPRÉHENSIFS INDIVIDUELS

La méthode des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2006) sera développée pour des entretiens individuels. Il s'agit d'un travail en profondeur (de deux heures minimum) visant à comprendre les logiques, représentations, pratiques et éléments biographiques qui permettent de reconstruire la carrière apprenante et l'évolution de la prise de décision concernant la mixité et la non-mixité. Les 26 entretiens ont été menés afin de favoriser la comparaison des données entre apprenants et entre formateurs/directeurs de centres de formation en alphabétisation. Le guide d'entretien est donc construit progressivement à partir des axes dégagés tout au long de la construction de l'objet de recherche. À côté des éléments sociodémographiques et biographiques (parcours professionnel, migratoire, familial, etc.) la grille d'entretien couvre les thématiques suivantes :

| CONCEPTS                    | ACTEURS  | DIMENSIONS  | INDICATEURS   |
|-----------------------------|--|---|---|
| <b>MIXITE ET NON-MIXITE</b> | <b>Tous</b>  | <b>Valeur</b>   | Niveau d'adhésion, références culturelles, etc.   |
|                             |  | <b>Pratique</b>                                       | Expériences personnelles de la mixité hors alpha  |
| <b>DECISION</b>             | <b>- Directeurs alpha<br/>-Formateurs et cadres politiques</b> | <b>Historique</b>                                     | Types d'acteurs à la base de la décision<br>Evolutions de la mixité/non-mixité dans l'histoire de l'opérateur   |
|                             |  | <b>Optative</b>                                       | Impacts attendus de la mixité/non-mixité<br>Modes d'évaluation des impacts attendus   |
|                             |  | <b>Implémentative</b>                                 | Rôles des sources de financement<br>Types d'acteurs impliqués dans la décision<br>Modes de régulation et de garantie de la mixité/non-mixité  |
|                             |  | <b>Pédagogique</b>                                    | Activation de la mixité/non-mixité dans la pédagogie (outils, interventions, etc.)<br>Rapport interculturel entre le formateur et son groupe  |
|                             |  | <b>Adaptative</b>                                     | Rapport avec les injonctions politiques (décret Cohésion sociale)<br>Mises à l'épreuve des dispositifs mixité/non-mixité<br>Place de la négociation avec les apprenant-e-s  |
| <b>CHOIX</b>                | <b>-Apprenants<br/>- Environnement social des apprenants</b>   | <b>Aux niveaux individuel, meso et macro social !</b> |   |
|                             |  | <b>Prospective</b>                                    | Déclencheurs du projet d'alphabétisation<br>Rôles des institutions (CPAS, Actiris, Ecoles, etc.)<br>Mobilisation de capitaux (sociaux, institutionnels, économiques, etc.) pour obtenir l'accès<br>Dynamique motivationnelle<br>Expérience précédente et perception de la mixité                  |
|                             |  | <b>Conservatrice (maintien du choix)</b>              | Impact sur la participation effective aux cours<br>Interactions dans le groupe<br>Communication de l'expérience mixte/non-mixte avec l'environnement social hors alpha<br>Rapport aux dispositifs pédagogiques (excursions, cinéma, etc.)<br>Mises à l'épreuve du choix de cours mixte/non-mixtes |
|                             |  | <b>Transformatrice</b>                                | Nouvelle attitude/identité<br>Gains liés à la mixité/non-mixité<br>Evolution des motivations de départ<br>Impacts sur la vie familiale et plus largement sociale  |

## **5.2. ENTRETIENS COLLECTIFS : FOCUS GROUP**

L'expression Focus group mérite quelques précisions car elle peut recouvrir différentes méthodes qui sont autant de façon de considérer le rôle des informateurs et donc, la valeur des données recueillies dans une enquête se fondant sur cette technique empirique. Nous nous référons à cette méthode telle qu'elle a été re-développée en sciences sociales (Morgan, 1996 ; Hamel 2001) en prenant une certaine distance avec sa conception behavioriste originelle, le focused interview de Merton (1956) et sa réappropriation dans le milieu du marketing. Nous considérerons donc notre méthode comme la possibilité de construire le temps de quelques heures une miniature réflexive du quotidien. Chaque informateur impliqué est porteur de significations et de représentations telles qu'elles s'affrontent dans ses interactions quotidiennes avec d'autres acteurs sociaux. Par conséquent, replacer chaque partie prenante d'un même sujet de société dans un contexte d'entretien collectif permet aussi de mettre en lumière les pratiques discursives à l'œuvre entre ces types d'individus dans « la société de tous les jours ». Dans notre cas, il s'agissait de voir comment les différents points de vue d'apprenants et d'acteurs de l'offre s'articulent autour d'une des sous-hypothèses de travail énoncées ci-dessus. En effet, à la différence de focus groups menés en laboratoires où les participants sont soumis à un test d'hypothèses gardées secrètes, les participants dans les focus groups que nous avons réalisés sont au courant du sujet de recherche et sont invités en tant qu'experts de ce sujet ou du moins d'une part importante de celui-ci. Ils ne sont nullement observés comme objets de la recherche mais considérés comme co-constructeurs d'une réflexion scientifique.

## **6. CONSTITUTION D'UN COMITÉ D'ACCOMPAGNEMENT**

La mise sur pied d'un comité d'accompagnement est indispensable à toute recherche. Il constitue une présélection des récepteurs potentiels des résultats de la recherche et permet d'introduire une discussion du projet de recherche tout au long de sa réalisation. Discussion qui se veut contradictoire et constructive afin de diversifier les points de vigilance que la chercheuse devra maintenir durant son travail de terrain et d'analyse. Néanmoins, les apports du comité d'accompagnement sont non-contraignants pour le cheminement de la recherche.

Le comité est composé des experts suivants : Fatima HANINE (Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme), Françoise GOFFINET (Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes (IEFH)), Alexandre ANSAY (Centre Régional d'Appui en Cohésion Sociale (CRACS/CBAI)), Anne-Chantal DENIS (Lire et Ecrire Bruxelles), Agnès DERYNCK (Groupe d'Animation et de Formation pour Femmes Immigrées), Gertraud LANGWIESNER (Maison Mozaïque de Laeken, Vie Féminine), Anne LOONTJENS (Collectif Alpha), Fatima ZIBOUH (Centre d'Etudes De l'Ethnicité et des Migrations (CEDEM) de l'Université de Liège), Altay MANCO (Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations), Fabrizio CANTELLI (Groupe de Recherche sur l'Action Publique (GRAP), Université Libre de Bruxelles), Anne BRISBOIS (Locale Nord Ouest Lire et Ecrire Bruxelles), Francisco HERNANDO (Locale Centre Lire et Ecrire Bruxelles).





***Chapitre 4***  
***Accès à la formation et identité sexuée***

## 1. INTRODUCTION

Le présent chapitre tente une description de l'engagement en formation selon le sexe. Fondée sur un petit échantillon d'apprenants, l'analyse proposée ici ne peut prétendre à la représentativité mais bien à la représentation de logiques individuelles qui, s'encastrent dans un contexte structurel (la structure d'opportunité) et social (le capital social), ne relèvent pas moins de questionnements nécessaires quant à l'accès différencié des hommes et des femmes à l'alphabétisation.

Dans les lignes qui suivent nous reprendrons les notions théoriques suivantes (voir Chapitre 2)

- I. La dynamique motivationnelle qui met en œuvre les dix motifs énoncés par Carré (1998) en intégrant la valeur attribuée à la formation (*value*), la perception des chances de réussite (*expectancy*) et la dynamique identitaire (Bourgeois et Nizet 1997 in Bourgeois 2009).
- II. La structure d'opportunité (Drobnic et Blossfeld, 2004) qui met en exergue le rôle de la structuration du marché du travail pour les personnes immigrées sous-qualifiées, le cadre institutionnel de l'activation des chômeurs et le rôle indéniable de l'organisation de la formation (lieu, horaires et critère de mixité/non-mixité)
- III. Le capital social (Portes, 1998) comme source de soutien solidaire familial, source d'avantages via les réseaux hors-famille mais aussi comme source de contrôle social

L'ensemble de ces considérations débouche sur un portrait genré de l'accès à l'alphabétisation qui établit les leviers mais aussi les freins à la participation selon le sexe.

## 2. DESCRIPTION SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE DES PERSONNES RENCONTRÉES

| Indicateurs                         | Apprenants (N=10)   | Apprenantes (N=15)  |
|-------------------------------------|---|---|
| <b>Groupes M/NM</b>                 | Nous avons 3 hommes rencontrés dans un groupe non-mixte et 7 hommes dans 4 groupes mixtes différents.   | 11 femmes furent rencontrées parmi 3 groupes non-mixtes différents et 4 dans trois groupes mixtes différents.   |
| <b>Pays d'origine</b>               | Belgique : 1 ; Burkina Faso : 1, Maroc : 8.   | Guinée : 1 ; Congo : 2, Turquie : 3 ; Maroc : 9.  |
| <b>Âges</b>                         | 7 hommes sur 10 ont plus de 40 ans (dont 3 ont plus de 50 ans). Le reste des hommes a moins de 30 ans (3/10). Il n'y a personne entre 30 et 40 ans dans la population apprenante masculine de l'enquête                             | 10 ont plus de 40 ans (dont 2 ont plus de 60 ans). 3 ont entre 30 et 40 ans et seulement 2 des 15 femmes rencontrées ont entre 20 et 30 ans.  |
| <b>Scolarités</b>                   | La plupart des hommes rencontrés a été à l'école (entre 4 et 7 années) : seulement 2 d'entre eux sont arrivés en formation en étant complètement analphabètes.  | Sur les 15 apprenantes, seulement 6 d'entre elles ont connu un bref moment de scolarité (souvent une seule année). Deux apprenantes dans le secteur mixte présentent néanmoins une période de scolarité entre 5 et 6 années <sup>58</sup> . |
| <b>Socialisation primaire mixte</b> | Tous. La question a à vrai dire peu de sens concernant les hommes rencontrés qui estiment à l'unanimité que la mixité correspond à un savoir vivre en société. Ils partagent cette « évidence » avec leurs épouses et leurs filles. | Sur les 15 femmes rencontrées, 8 ont vécu leur enfance et adolescence au pays d'origine dans un contexte de mixité.   |
| <b>Etat civil</b>                   | 7 sont mariés (et résident avec leur conjointe) et 3 sont célibataires  | 11 mariées (dont une qui ne réside pas avec son conjoint), 2 veuves et 1 célibataire  |
| <b>Parentalité</b>                  | 5 pères sur les 10 hommes.<br>Tous les enfants ont plus de 4 ans  | 13 mères sur les 15 femmes.<br>Tous les enfants ont plus de 5 ans   |

<sup>58</sup> D'un si faible échantillon d'apprenantes rencontrées dans le secteur mixte (4 seulement), on ne peut conclure que les femmes plus scolarisées y seraient plus présentes.

### 3. DYNAMIQUES MOTIVATIONNELLES

#### 3.1. LA PERCEPTION DE SOI

Selon la définition que nous nous sommes choisie pour l'analyser, la motivation repose sur des « forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill in Carré 1998). Parmi les premières forces internes intervient la perception de soi. Or cette perception à la base de l'engagement en formation peut s'avérer tantôt positive tantôt négative. La nécessité de se former peut s'ancrer sur un constat de lacunes ou d'échec ou bien sur un projet d'amélioration ou de confirmation de soi. Selon la littérature sur l'illettrisme, certains marqueurs sociologiques s'avèrent plus déterminants que d'autres dans le jeu de protection de l'estime de soi chez les personnes ne sachant ni lire ni écrire. Premièrement, on peut distinguer les personnes analphabètes (jamais scolarisées) des personnes illettrées (dont la scolarité n'a pas débouché sur une maîtrise satisfaisante de la langue écrite). La possibilité des premières d'externaliser les raisons de leurs difficultés face à l'écriture et la lecture leur permet probablement de mieux résister à la stigmatisation sociale ; ce qui est moins le cas des personnes illettrées (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2002 ; Stercq et Duchène, 2007). Deuxièmement, les personnes dont l'entourage familial ou communautaire vit les mêmes difficultés à l'écrit auront une meilleure résistance à la culpabilité ou la honte puisqu'elles ne sont pas les seules à être dans le cas. En cela, Villechaise-Dupont et Zaffran (2002) ont relevé que **les femmes, souvent plus intégrées que les hommes dans l'environnement familial sont mieux protégées à l'infériorisation sociale que les hommes**. Selon les auteurs, la variable « sexe » n'a pas de valeur explicative en soi. On préférera plutôt les modes de socialisation différenciés selon les sexes et la parentalité comme variables explicative. Ces deux logiques étant établies, comment comprendre alors la situation de personnes issues de l'immigration ? Est-ce que la distinction entre bonne estime de soi des personnes analphabètes et celle des personnes illettrées tient toujours ? Peut-on ajouter en plus le facteur genre/socialisation qui ferait des hommes – en général un peu plus scolarisés – des personnes plus fragiles face au stigmate ? Est-ce que finalement, le fait d'immigrer ne provoque t-il pas tout simplement une déqualification globale faisant des analphabètes *et* des personnes faiblement scolarisées des analphabètes complets face au français, une langue qui n'a rien de commun avec la leur ? Dans ce cas, hommes et femmes d'origine immigrée ne devraient ressentir aucune honte face à leur niveau de littératie.

Cela semble logique mais ce n'est pas ce que les données de l'enquête présentent. Il semble largement admis que les hommes sont en général plus instruits que les femmes. Cela signifie qu'entre eux, on peut donc supposer un rapport de type illettrés/analphabètes qui menace l'estime de soi des hommes tandis que les femmes sont moins prédisposées à se sentir honteuses de leurs lacunes car indépendantes de leur volonté. Cette différence aurait un impact sur la motivation et l'accrochage à la formation qui apparaît dès lors légitime et décomplexante pour les femmes et moins positive pour les hommes. Sur le terrain de l'enquête, les acteurs de l'alphabétisation, formateurs, cadres ou apprenants, ont fréquemment émis l'hypothèse de **la honte des hommes** comme obstacle à la formation. Ce ressenti semblerait d'autant plus fort que ces hommes sont devenus bons francophones au fil de leur vie en Belgique et que nul ne pourrait soupçonner leur incompréhension du français écrit. Claire, formatrice d'un groupe mixte et Inge, directrice d'un centre de formation non-mixte féminin rappellent deux anecdotes pour elles tout à fait illustratives du malaise masculin face à la formation :

« Il y a un monsieur qui maîtrise la graphie française. C'était le seul qui savait écrire son prénom à la rentrée. On a fait un petit exercice d'écriture d'une carte postale sur le tableau. A la fin, chacun venait signer sur le bas du tableau son message. Et ce monsieur s'est complètement bloqué. Il sait le faire ! Mais il m'a dit 'Tu me tapes la honte. Tu me tapes la honte !' Il me l'a dit entre ses dents...Moi, j'étais tout près de lui et je lui ai dit 'Ecoute, ce n'est pas mon intention. Si tu veux, on le fait ensemble'. Alors qu'il sait écrire son nom ! Dans son propre cahier, sans problème ! Donc, je pense qu'il y avait là un problème d'image. C'était un homme, quelqu'un de plus âgé en plus... ».

Claire, formatrice, M

J'ai beaucoup parlé avec ces trois papas. L'un d'eux m'a dit « Moi, je veux que ce soit d'abord ma femme qui apprenne pour qu'elle s'occupe des enfants. Moi, je dois travailler. Je suis chef de famille, je dois travailler, je n'ai pas le temps d'apprendre ». L'autre père, il a été soudeur pendant des années, à présent il cherche un travail et il ne trouve pas. Il est venu me dire qu'il a honte de venir dans les groupes car il parle très bien français. Il est apprécié dans son entourage. Dans son pays il avait un rôle important et les gens ici viennent à lui pour de l'aide ou des conseils. Mais il ne peut pas s'imaginer de se prendre place dans un groupe et de se mettre à leur niveau. C'est difficile. Alors, pour lui, être avec des femmes, ce sera encore plus difficile.

Inge, directrice, NMF

Il convient de traiter ces témoignages avec soin car la honte repose sur un sentiment d'anormalité que l'isolement social peut accroître. Par conséquent, plusieurs hommes s'inscrivant ensemble peuvent déjà réduire le sentiment de honte car ils prouvent de par leur présence un état de fait : les hommes aussi ont besoin d'aller à « l'école ». Par delà le genre, nous le verrons dans l'analyse qui suit, le degré d'intégration sociale d'un apprenant dans sa communauté et la reconnaissance par celle-ci de la légitimité de la formation restent selon nous les premiers facteurs de réduction du sentiment d'anormalité.

### 3.2. MOTIFS ÉCONOMIQUES, PRESCRITS ET DÉRIVATIFS : LA PLACE PARFOIS AMBIGÜE DU TRAVAIL DANS LA MOTIVATION

Plus de la moitié des apprenants rencontrés s'est engagée en alphabétisation afin de se donner plus de chance sur **le marché de l'emploi**. Dans le secteur mixte, ils sont 9 sur 11 à viser le travail comme débouché final de leur formation tandis qu'ils sont 5 sur 11 dans les groupes de femmes et 2 sur 3 dans les groupes d'hommes. C'est dans le secteur non-mixte féminin, que l'on a rencontré le moins de personnes motivées par l'accès au travail. Pour ces dernières, l'exercice de la parentalité et les activités au foyer prévalent. Une recherche plus approfondie devrait établir un lien (que nous nous garderons de faire ici faute d'un échantillon plus grand) entre type de groupe, sexe et motif économique.

En filigrane du motif économique, on peut parfois déceler **le motif prescrit** de l'engagement en formation. Pour rappel ce type de motivation montre que « sous des formes discrètes (la pression de conformité sociale, le « conseil » d'un hiérarchique, l'intervention d'une personne influente, etc.) ou explicites (la contrainte d'inscription, prévue par la loi), l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui, évoquant les dimensions les plus extrinsèques de la motivation » (Carré, 2009 : 125). Dans notre cas, certains apprenants sont inscrits dans le cadre de mesures institutionnelles de mise à l'emploi qui leur vaut un total de 21 heures de formation par semaine. En région bruxelloise, le contrat de formation CF70 ne concerne que 10% des apprenants bruxellois et avant tout des femmes. En effet, 77% des CF70 reçus dans le secteur alpha bruxellois concernent des apprenantes. La sélection des apprenants participant à notre enquête ne tenant pas compte de ce critère particulier, nous n'avons rencontré que deux personnes titulaire d'un tel contrat : deux hommes inscrits en cours

mixtes, âgés de 50 et 58 ans. Pour eux, ces contrats de formation, en les exemptant de recherche d'emploi, doivent les requalifier pour réintégrer le marché du travail.

Par delà la contrainte institutionnelle, le travail de l'homme est un vecteur de virilité, d'accomplissement au masculin qui lui permet aussi de jouer son rôle de père de manière indirecte<sup>59</sup>. Comme le disait Mehdi, Espagnol d'origine marocaine, « Nous, en Espagne, on dit que les hommes, 'ils cherchent la vie' ». Sans opportunités de travail, certains des apprenants rencontrés ont décidé de se former après avoir passé jusqu'à 27 ans en Belgique en se débrouillant avec un français oral bricolé au gré des expériences vécues en dehors de la communauté d'origine<sup>60</sup>. Parmi les apprenants, Romain, né et scolarisé en Belgique, s'est inscrit dans ce qu'il appelle « une remise à niveau » après 30 ans de vie passée dans l'illettrisme. La majorité des hommes se forme tout en gardant un œil sur les petites annonces et les chantiers en cours dans leur quartier. Cette posture repose sur le compromis: « la formation faute de travail ». Cela signifie qu'il est rare aussi d'arriver au terme de sa formation car des opportunités de travail viennent mettre un terme précoce à la formation. D'ailleurs, il n'est pas étonnant que la plupart des apprenants rencontrés ne visent pas l'obtention du CEB mais restent tiraillés entre deux légitimités opposées : le besoin de se former et celui de travailler. Jahid, jeune célibataire marocain inscrit en cours du soir en alphabétisation dans le niveau le plus élevé de son centre, relate cette même évidence :

"Moi je préfère... si j'avais une femme à la maison avec des enfants... Je préférerais aller travailler que de venir ici. Je ne vais pas gaspiller mon temps ! Il faut bien que j'avance dans ma vie !"

Jahid, apprenant, M

Pour Mahmoud, 50 ans, la tension entre travail et formation revêt un caractère absurde et injuste. Quand on lui demande pourquoi il a attendu 30 ans avant de se lancer dans une formation en français, il répond :

« Mais c'est que je cherchais du travail avant ! Je n'avais pas de temps. J'avais besoin de travailler, c'est à cause de ça que je n'avais pas le temps d'apprendre un métier ou le français ou quelque chose comme ça. Je n'avais pas le temps. Si je vais à l'école, j'y reste. Mais comme j'ai besoin de travailler, je ne peux pas. Je n'ai pas assez avec le chômage. C'est ça le problème quand tu n'as pas été à l'école avant : tu dois chercher à travailler mais tu ne sais pas apprendre quelque chose en même temps ».

Mahmoud, apprenant, M

Aujourd'hui, son contrat CF70 l'attache fermement à sa formation dont l'horaire est intensif. Ceci ne l'empêche pas, en dehors des heures de cours, de « donner un coup de main » en jardinage chez des particuliers. Motifs économiques et motifs prescrits s'entremêlent et jouent un rôle tantôt porteur tantôt défavorable à la formation des hommes qui vivent avec des revenus insuffisants et sont pris, dès les premiers jours d'installation dans le pays dans des dynamiques familiales où ils doivent accomplir leurs rôles de futurs maris ou de pères, rôles essentiellement économiques.

<sup>59</sup> Selon François de Singly le temps parental mobilisé par les hommes ne se limite pas uniquement au rôle affectif du père mais aussi au rôle de pourvoyeur de revenus ou *breadbringer*. De nombreux hommes appréhendent en effet ce rôle comme partie intégrante de leur temps parental même si celui-ci ne se passe pas dans le foyer ou auprès des enfants. Selon François de Singly, « ni l'extension du travail salarié des femmes, des mères, ni l'accroissement de la dimension affective dans le rôle paternel n'ont eu pour effet de déstabiliser le sens de l'activité professionnelle pour les hommes » (*in* Welzer-Lang, 2004 :231).

<sup>60</sup> Une nouvelle hypothèse de recherche serait de savoir s'il y a un lien entre limites de la solidarité ethnique et engagement dans la formation en français.

Chez les quinze apprenantes, nous en avons rencontré huit qui espéraient trouver du travail grâce à leur formation. Cette motivation est à replacer dans le contexte familial de ces femmes. En effet, six d'entre elles n'ont pu travailler dès leur arrivée en Belgique. Obtenant le droit de séjour via le regroupement familial, ou plus précisément via la constitution d'une famille, ces jeunes mariées se sont occupées prioritairement de leurs enfants<sup>61</sup>. Une fois les enfants pris en charge par l'école (en général aux alentours de 5 ans) certaines d'entre elles ont pu libérer leur temps pour une formation, comme l'a fait Fadoua :

- Je suis restée jusqu'au moment où les enfants sont rentrés à l'école. Si les enfants ont encore besoin de toi, tu ne sais pas sortir de la maison !  
- Et il n'y avait pas moyen de t'arranger avec des amis pour garder les enfants, ou la crèche ?  
- Non, pour moi, je n'acceptais pas. Je voulais le faire moi-même. Les enfants, ils sont fragiles. C'est des petits. Tu les donnerais à des autres ? Ah non. Je les gardais moi-même. Si je veux des enfants il faut aussi être capable de s'en occuper.  
Fadoua, apprenante, M

La scolarisation des enfants est une étape dans la vie de leur mère qui signifie – selon nos données – plus l'absence de charge parentale durant la journée qu'un incitant à la formation afin de suivre la scolarité de l'enfant. Autrement dit, la corrélation entre le temps de la mise à l'école des enfants et le temps de l'entrée en formation doit donc être resituée dans les conditions économiques et la stratégie que les mères se donnent afin de développer une activité économique ou simplement une autre activité que celle de mère (dans ce cas la motivation est de type identitaire).

Dans les logiques recueillies auprès des apprenantes, la formation est souvent conçue comme un premier pas vers le monde du travail (qu'elles n'ont pour la majorité d'entre elles jamais connu à la différence des hommes). Ce motif économique est intimement lié au motif identitaire dans le sens où ces femmes amorcent par la formation un transit vers une nouvelle sphère de socialisation qu'est le travail. A la différence des hommes, les femmes rencontrées ne cherchent pas de travail durant leur formation. Ceci pourrait donc constituer un facteur à l'accrochage à la formation dans le sens où il n'y a pas de pression sociale contraire au projet de formation. Certaines effectuent quelques heures par semaine de travail au noir dans le nettoyage à domicile mais cette « débrouille » ne les freinent pas dans leur projet de formation. Pour elles, l'apprentissage du français reste leur atout pour entrer dans le monde du travail (légal). Ainsi les modes d'accrochage à la formation selon le motif économique divergent selon le sexe. La raison en est probablement la structure d'opportunité ; nous y reviendrons (voir point 4).

Dans le cas d'apprenantes mariées disposant de peu de liberté en dehors du foyer et de leur cours (en général non-mixtes), le motif économique peut prendre une forme contradictoire. Pour le mari d'Aïcha, jeune apprenante dans le secteur non-mixte, se former est une chose, entrer ensuite dans le monde du travail en est une autre. Aïcha ne sait pas encore comment elle va transiter d'un espace quotidien féminin à un espace quotidien mixte pour gagner sa vie. « C'est là, la question », dit-elle. Dans son école, « on respecte la femme » car l'école est non-mixte. Quid alors du monde du travail où « tout est mixte » ?

- Je trouve bien ce qu'ils ont fait : faire des écoles pour les femmes, je trouve ça très bien.  
- Et après la formation tu comptes faire un travail ?  
- Pourquoi pas ? Si je sais lire et écrire ! Pourquoi pas ?

<sup>61</sup> Or des études montrent que la naissance des enfants est un élément du cycle de vie qui incite les pères et mères à se lancer dans une formation, en anticipant par exemple les besoins scolaires de leurs enfants (Marx *et al.*, 2009 : 34). Cependant, il se peut que l'identification au rôle de tuteur scolaire des mères n'apparaisse pas nécessairement suite à l'accouchement mais bien à partir des premières années d'école primaire de l'enfant.

- Mais le monde du travail ici il est mixte. Comment tu vas faire ?  
- Oui, je sais, ce n'est pas évident.

Aïcha, apprenante, NMF

### 3.3. MOTIF DÉRIVATIFS : SORTIR DE LA ROUTINE

Le motif dérivatif de l'engagement en formation regroupe toutes les motivations qui relèvent de l'évitement du quotidien qu'il soit à la maison ou au travail. « Motif 'en creux', la dérivation est liée à plusieurs autres motifs : socio-affectif ou hédonique, par exemple. Mais au niveau lexical, ce motif est spécifique. Les verbes récurrents sont ici du registre du mouvement, voire de la fuite : il s'agit de 'sortir' de son milieu habituel, de sa 'routine', de 'changer', de ne pas 'rester' à ne rien faire, que ce soit à la maison, ou parfois... au travail' » (Carré, 2009 : 125). **Ce motif semble être la spécificité des apprenantes. Il apparaît le plus souvent intimement lié avec le motif socio-affectif.** C'est le cas de femmes au foyer qui n'ont pas de perspective clairement définie de travail et qui veulent avant tout échapper à la routine du ménage, à l'ambiance du foyer ou simplement à leur quatre murs. Les cours d'alphabétisation sont parfois les seuls espaces de sociabilité en dehors des activités familiales. C'est le cas tant pour des apprenantes du secteur mixte que du secteur non-mixte. Ghazi est originaire du Rif marocain. Elle a aujourd'hui 70 ans et habite le centre de Bruxelles. Veuve à l'âge de 40 ans, elle quitte l'Allemagne (où elle avait vécu avec son mari lui aussi d'origine marocaine) pour retrouver du réconfort auprès de sa famille installée à Bruxelles. Coiffeuse de formation, très sociable, Ghazi se retrouve pourtant de plus en plus seule avec le temps et surtout lorsqu'elle dut arrêter de travailler :

- J'ai arrêté le travail, il y a 10 ans. Je me suis cassé le bras. J'ai encore mal...

- Tu es tombée ?

- Oui. Et je suis triste à la maison. C'est pour ça que cette dame, elle m'a demandé à venir ici. Comme ça je viens, je vois des gens, je vois des femmes... Comme ça on est ensemble.... Je suis contente ! Tu voudrais que je reste à la maison ? Ah non, hein ! C'est pas gai, hein ?

Ghazi, apprenante, M

Ghazi est trilingue (arabe, français, allemand) et a toujours réussi à trouver du soutien parmi ses proches et les travailleurs sociaux pour remplir ses papiers. C'est ainsi d'ailleurs qu'elle a pu adopter sa fille en bonne et due forme. Son choix de s'inscrire en cours du soir n'a que peu à voir avec l'apprentissage en soi mais avant tout le plaisir d'être entourée pour ne pas passer ses soirées toute seule. Raïhane, quant à elle, s'évade du foyer familial le temps de sa formation. Jeune ouvrière marocaine de 20 ans, elle est mariée en 1993 à un homme de 49 ans, un immigré marocain de la première vague migratoire engagé dans le chantier du métro bruxellois où il a laissé sa santé. Arrivée seule, sans famille d'accueil ni de son côté ni du côté de son mari, Raïhane vivra pendant 7 ans dans sa maison assurant le soin de ses enfants et aussi de son mari. Cela jusqu'en 2000 où elle apprend à la maison communale l'existence de cours de français. Ceux-ci sont devenus son espace à elle, un lieu de rencontre et de rupture par rapport à la vie domestique. La non-mixité des cours qu'elle a choisis n'a aucune place particulière dans son choix. Ce qui comptait avant tout était de rompre la monotonie et le stress qu'impose son rôle de mère et de femme au foyer.

- Qu'est-ce qui était dur pour toi à la maison ? Cette chose qui t'a amenée ici ...

- J'étais toute seule à la maison. Mais je ne savais plus rien faire quand les enfants étaient à la maison. Beaucoup de problèmes à la maison. Tout ...tout c'était pour moi.

- Tu devais tout faire ?



- Oui. [...] Pas question de tomber malade. Il fallait toujours être là. Toujours, toujours... Trois garçons, c'est très difficile !  
Rai'hane, apprenante, NMF

### 3.4. MOTIFS OPÉRATOIRES PERSONNELS : L'ALPHA HORS-CHAMP DU TRAVAIL

En général nous n'avons pas entendu chez les hommes le vœu de suivre un cours de français « pour soi », pour se débrouiller tant dans la ville que pour le suivi de la scolarité de leurs enfants. **Chez les hommes, le motif opératoire personnel semble complètement absent au profit du motif opératoire économique.** Pourtant, **quelques exceptions** ont été rencontrées en la personne de Salim et de Mounsef. Salim, jeune homme de trente ans a quitté Tanger pour Bruxelles, il y a un an, en pensant y décrocher un contrat de travail. Jeune célibataire isolé, il travaille aujourd'hui dans une série de petits boulots au noir et est inscrit aux cours du soir dans un groupe mixte. Son français est chantant et il aime se risquer dans quelques formulations plus soutenues. Son attitude vis-à-vis de la formation est proche du **gai savoir** ; on pourrait sur ce point qualifier sa motivation d'intérêt purement épistémique (motif épistémique). Mais avant tout, Salim considère que la maîtrise du français écrit est le meilleur moyen d'aller à la rencontre de la ville et plus généralement de la culture du pays d'immigration. Travailleur le jour, apprenant le soir, il savoure son temps libre en sillonnant Bruxelles chaque weekend au hasard des lignes de tram et des commerces qu'il découvre. Autre cas de motif opératoire personnel : celui des **hommes en incapacité de travail**. Mounsef est marié et a quatre enfants (entre 5 et 13 ans). Depuis son arrivée en Belgique en 1985 jusqu'à son accident en 2007, il n'a cessé de travailler. En incapacité de travail et ne pouvant même plus effectuer de petits travaux au noir, Mounsef devait se trouver de nouvelles perspectives. C'est en début 2010, à l'âge de 48 ans, après 25 années de vie en Belgique, qu'il découvrit dans son quartier une maison où des hommes se retrouvent pour apprendre le français. Bon francophone mais ne connaissant pas l'écriture française, cette formation lui parut plus légitime que l'oisiveté de sa vie domestique et de quartier. L'apprenant était aussi motivé à l'idée de pouvoir mieux comprendre la langue de ses enfants, tous les quatre nés et scolarisés en francophonie belge. Pour lui, il ne s'agissait pas uniquement de les suivre dans leur scolarité mais de pouvoir avant tout communiquer avec eux dans leur langue. Cette raison lui semble tellement naturelle que Mounsef la suppose aussi au premier plan des motivations des autres apprenants de sa classe :

« Les hommes, ils viennent ici pour comprendre leurs enfants qui parlent français. C'est pour ça qu'ils viennent ici. [...] Comme les enfants font leurs études ici, il faut les suivre et il faut apprendre le français ».

Mounsef, apprenant, NMH

**Chez les femmes**, le motif opératoire personnel se traduit d'une part par le suivi scolaire mais surtout, dans la majorité des cas rencontrés, par **le besoin d'accomplir plus sereinement des tâches quotidiennes (courses, soins de santé, paperasse, etc.)**. Si le suivi scolaire apparaît ici minoritaire auprès des mères rencontrées, c'est parce que leurs enfants sont soit âgés et autonomes, soit pris en charge par l'école. Cette seconde raison a de particulier qu'elle démontre une forte confiance parentale envers le système éducatif envisagé comme institution formatrice prenant en charge complètement l'instruction des enfants. Le motif opératoire personnel orienté vers la débrouille au quotidien semble selon notre petit échantillon d'apprenants le motif exclusif des femmes. Il souligne l'ensemble des tâches dont celles-ci, en tant que femmes au foyer et inoccupées se chargent. Il pointe aussi le besoin d'autonomie par rapport au mari ou aux proches. Cette raison a notamment été évoquée au sujet des consultations médicales où les femmes ont expliqué qu'elles voulaient préserver leur intimité du regard du mari.

### 3.5. MOTIFS IDENTITAIRES : SE TRANS/FORMER

Les apprenants cherchent-ils à se transformer, à devenir autres, à intégrer de nouveaux groupes sociaux ? Ce qui est récurrent chez les apprenants rencontrés qui se sont établis en Belgique depuis moins de 3 ans, c'est cette volonté de « s'intégrer ». Chez les mères dont les enfants ont grandi, on retrouve l'idée de devenir une autre mère, soit une femme libérée de la charge de ses enfants et qui peut à présent se développer dans d'autres activités. Chez les pères qui n'ont plus d'espoir de retrouver un travail, la formation représente la possibilité de développer un autre pan de leur paternité : ils ne sont plus tant des *breadwinners* qu'une présence réelle et souhaitée auprès de leurs enfants. Cette transformation ne semble pas vécue comme source de dissonance ou de menace identitaire dans le sens où les dynamiques évoquées se sont amorcées dans des conditions familiales et économiques préalablement modifiées. Autrement dit il ne s'agit pas de *conversion identitaire imposée* (Kaddouri in Bourgeois et Nizet, 1997).

Par contre, certains apprenants rencontrés et récits de formateurs prouvent que l'alphabétisation dans un contexte mixte et non-mixte peut générer au cours de la formation des dissonances cognitives qui déséquilibrent la représentation de soi et les conceptions que l'on se fait de l'ordre du monde et des rapports hommes-femmes. En cause, les contenus pédagogiques et la composition sexuée du groupe d'apprenants mettent à l'épreuve l'identité de l'apprenant car ils attendent de lui la production d'une certaine attitude que le milieu social d'origine ne favorise pas nécessairement. Identité, dignité, honneur, respect sont confrontés à une reconfiguration éthique et pratique nécessaire à l'apprentissage qui en alphabétisation ne vise pas uniquement l'acquisition d'une langue mais bien l'acquisition de codes et valeurs inhérents au champ de l'éducation permanente (voir notre premier chapitre). Cette mise à l'épreuve sera discutée dans les chapitres suivants.

## 4. STRUCTURE D'OPPORTUNITÉ

### 4.1. STRUCTURATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Le marché du travail est divisé selon le genre et ne produit pas les mêmes lieux de socialisation et de transformation culturelle pour les hommes et les femmes. Selon Altay Manço<sup>62</sup>, la division sexuée du marché du travail peu qualifié exploite au maximum les stéréotypes de genre. De ce fait, les femmes sont dans le Care (nettoyage, soin des personnes, cuisine, etc.) et les hommes, dans le secteur du bâtiment. Ces deux marchés diffèrent aussi par leur structuration. Le premier est de plus en plus médié par des dispositifs institutionnels – pensons aux titres-services – et implique un certain niveau de littératie. Le second est établi par un régime socio-économique que le sociologue américain Roger Waldinger (1994, 2003) a baptisé « niche ethnique ». Dans le premier cas, la proximité avec un public de *francophones natives*, des institutions francophones (agent d'insertion socioprofessionnelle, ALE, entreprise titres-services) prédisposent plus les femmes à se frotter avec la langue française et ainsi motiver leur accès à un cours d'alphabétisation ou de FLE car elles anticipent un futur emploi ou d'autres implications sociales requérant la maîtrise du français. Dans le second cas, la fermeture culturelle de la niche ethnique maintient les hommes dans un univers qui ne requiert pas l'usage de la langue du pays d'immigration. Par conséquent, leur besoin d'accéder à la langue française serait réellement moindre comparé à celui des femmes. Ceci explique en partie l'accrochage différencié selon le sexe des apprenants s'engageant pour motif économique. Pour Boubacar, comme pour les autres apprenants rencontrés, cette logique est naturelle ; le travail des femmes leur demande de mieux connaître le français que les hommes dont la force physique peut suffire pour gagner de l'argent.

- *Mais à ton avis, pourquoi il y a des cours qui se font uniquement avec des femmes ?*

- Parce que normalement... ce sont plutôt les femmes qui vont à l'école. Il y a plus de femmes dans les écoles parce que les femmes ont plus de temps. Les hommes, eux, ils doivent travailler dur. Mais les femmes, elles ne peuvent pas travailler dur donc elles vont à l'école.

- *Donc, c'est mieux qu'elles étudient comme ça elles évitent d'avoir un travail dur.*

- Oui. Imagine. Un homme s'il travaille, il va faire de la mécanique... est-ce que la femme va faire de la mécanique ? Non : c'est trop dur.

Boubacar, apprenant, M

<sup>62</sup> Dans un entretien du 7 décembre 2009.

## 4.2. STRUCTURATION INSTITUTIONNELLE

Les CPAS et anciens lieux de formation constituent un levier dans l'accès à la formation. Dans notre enquête, 11 personnes sur les 25 rencontrées ont reçu des informations ou ont été explicitement incitées à se former à des adresses précises. Cependant, sur les 15 personnes inscrites au CPAS dans notre échantillon, 5 seulement déclarent s'être engagée en formation grâce à l'information donnée par l'assistant social. Le reste des usagers du CPAS a été orienté vers la formation via le réseau social et familial (c'est le cas de 7 des apprenants rencontrés) ou a découvert au détour d'une rue un établissement où se donnaient des formations de français. Bien que notre échantillon ne puisse prétendre à la représentativité, on peut néanmoins s'interroger sur le rôle effectif des CPAS dans l'information et l'orientation des personnes analphabètes. Une hypothèse crédible serait que face à l'ensemble des priorités et urgences qui suscitent un recours aux services du CPAS, le besoin de parler et d'écrire la langue du pays ne serait pas la première des nécessités.

A côté des bénéficiaires du CPAS, les apprenants sans revenus et non demandeurs d'emploi ont néanmoins aussi accès aux informations concernant la formation notamment via leurs démarches auprès des services communaux. Leur distance par rapport au marché du travail légal ne les isole pas nécessairement des espaces institutionnels susceptibles de les informer. Enfin, les parcours des demandeurs d'asile et des réfugiés politiques constituent une autre catégorie de logique d'accès où le rôle des institutions est particulièrement prédominant. Cette particularité a d'ailleurs déjà été étudiée dans le cas des carrières migratoires (Martiniello et al., 2009 ; Marx et al. 2009) montrant que la proximité avec les institutions du pays d'accueil augmente la structure d'opportunité des personnes immigrées. Sur le terrain de l'enquête, les trois réfugiés que nous avons rencontrés sont des personnes qui dès leurs premiers jours d'emménagement à Molenbeek, ont été orientées par leur commune vers le Service d'Aide aux Molenbeekois Primo-Arrivants (SAMPA), qui propose des cours d'alphabétisation. La formation est alors perçue comme une étape incontournable du parcours d'intégration que se donne la personne.

## 4.3. ORGANISATION DE L'OFFRE DE FORMATION

L'organisation de la formation constitue à une autre échelle la structure d'opportunité de l'apprenant. Celle-ci comprend quelques facteurs déterminant de la participation : la concomitance de l'offre avec d'autres activités de l'association, le lieu de la formation, les horaires et bien entendu la composition mixte ou non-mixte des groupes.

### 4.3.1. La concomitance avec d'autres activités

Les opérateurs en alphabétisation sont rares à proposer uniquement de l'alphabétisation. Cette activité est bien souvent organisée à côté d'autres comme : une école de devoir, une crèche, un atelier de cuisine ou de couture, etc. C'est en déposant ses enfants à l'école des devoirs se tenant dans une ancienne chapelle, que Nilüfer a découvert les cours d'alphabétisation :

Avant j'étais chez les sœurs en bas de ce même bâtiment ! Parfois j'amenaient mes enfants là-bas, comme ça. Je connaissais personne mais maintenant, je suis bien : c'est comme une famille.

Nilüfer, apprenante, NMF

Les opérateurs ont acté cette logique au point, chez certains, d'établir des stratégies pour attirer et fidéliser le public masculin dont la faible participation est largement reconnue dans le secteur de l'alphabétisation. Dans l'exemple ci-dessous que nous avons recueilli auprès d'une association non-mixte féminine, l'opérateur mobilise d'une part des compétences manuelles et d'autre part le statut parental afin de produire une expérience en milieu associatif. Ce premier pas permet une entrée positive dans l'association non pas à partir d'un manque à combler (comme la faible scolarité) mais plutôt grâce à une démonstration de compétences acquises antérieurement par les hommes. Cette expérience originale montre en outre qu'une définition du public en tant qu'acteurs-producteurs permet d'accroître les possibilités de participation.

L'année passée on a créé un groupe de papas. Même s'ils sont au chômage ou au CPAS, on prévoit des plages horaires en soirées car ils sont occupés la journée par des activités au noir (ils doivent vivre !). Donc, c'est un professeur homme qui donne cours d'alpha ici en journée qui a pris en charge ce groupe de papas. Il est psychologue et originaire du Burundi. Moi, j'y assistais et ne suis pas dérangeante en tant que femme. On parlait de tout mais aussi de sujets différents de ceux des femmes : la politique, leur place qui change dans la famille, leur place dans la société d'origine, on parlait de leurs positions et des manifs. Ils sont préoccupés par leur famille et la transmission culturelle. Moi je sentais fort qu'il fallait autre chose qu'un lieu de parole pour les papas car ils ne parlaient pas tant que ça ... alors qu'ils ont des choses à apporter ! Donc, en partenariat avec des professionnels, il y avait possibilité de monter un atelier de menuiserie. Et donc, ce groupe de papas s'est associé à cet atelier qui les intéressait très fort ! Douze séances avec des vrais menuisiers et des vrais outils. Il y avait tout ce qu'il fallait. Et ils pouvaient créer des jeux et du petit mobilier pour leurs enfants. Il y en a un qui a montré des jeux de son pays aux autres et il les a expliqués. Il s'est senti écouté et valorisé. Pas comme un père qui ne sait rien mais comme quelqu'un de valorisé...

Inge, directrice, NMF

Dans les deux cas énoncés, les écoles de devoirs constituent un levier particulièrement important pour l'entrée des parents dans les associations et leur engagement dans d'autres activités.

#### 4.3.2. Le facteur géographique

Comme le réclame le Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation, la carte bruxelloise de l'implantation des opérateurs révèle l'importance d'un ancrage local et à proximité des demandeurs potentiels<sup>63</sup>. Intégrés au quotidien des apprenants, les cours seront suivis de façon d'autant plus assidue qu'ils ne demandent pas un long trajet pour s'y rendre. Ce raisonnement appréhendé par les opérateurs semble partagé par la plupart des apprenants rencontrés. A la rentrée, le candidat qui se présente un peu tard aux inscriptions est parfois réorienté, faute de place, vers d'autres opérateurs des quartiers voisins, voire, de la commune voisine... et le plus souvent à sa grande déception. Attaché à son quartier, à ses dimensions, à son rythme, à ses habitudes et ses habitants, il est parfois difficilement concevable de devoir quitter le quartier. Sur ce point, hommes et femmes sont de nouveaux différents.

Pour les hommes, nous avons rencontré une certaine indifférence quant à la proximité ou non de leur lieu de formation. Bien sûr la proximité fait l'unanimité mais s'il le fallait, un déplacement de quelques kilomètres n'implique pas de bouleversement dans l'emploi du temps des hommes. Rappelons que la population de l'enquête est principalement inscrite pour des cours de jour, qu'elle est active inoccupée ou bénéficiaire du CPAS. Les hommes, jeunes et vieux, disposent d'un emploi du temps plus lâche que celui des femmes dont le rythme suit aussi celui de la vie familiale et domestique, deux sources de préoccupations moins présentes chez les hommes.

<sup>63</sup> On retrouve notamment cette préoccupation dans cet adage de Lire et Ecrire, « Pour que tout adulte qui le souhaite puisse trouver à côté de chez lui, une alphabétisation de qualité adaptée à ses besoins ».

Si la proximité est un avantage, il peut être intéressant cependant pour certains hommes de se rendre dans une autre commune afin d'échapper au regard de leur proches ou des hommes de leur quartier qui ne doivent rien savoir de leur participation à une formation d'écriture et de lecture. Ainsi, ils peuvent traverser Bruxelles, leurs cours bien dissimulés dans le manteau, pour rejoindre un groupe où ils se sentiraient étrangers mais à l'abri des regards des autres hommes du quartier. Il s'agit de cas exceptionnels mais qui montrent que la honte des hommes existe et configure aussi autrement les modes d'inscriptions.

Pour les femmes, le lieu de l'école coïncide souvent avec celui d'autres activités (marché, école des enfants, etc.). Cette facilité permet une organisation du quotidien plus confortable grâce à la réduction des trajets (tout en notant que les trajets en transports en commun peuvent s'avérer difficiles). Cependant, la proximité du lieu d'alphabétisation participe de la légitimité du projet d'alphabétisation des femmes les plus surveillées par leur famille : elles ne quittent pas le périmètre de contrôle social. Ces deux types de contrainte sociale tantôt favorables tantôt défavorables questionnent l'observateur de la cohésion sociale. Comment de nouveaux liens peuvent-ils se créer dans le confinement des relations de quartier ?

Tout comme chez les hommes, nous avons rencontré des femmes inscrites d'un côté de la région et résidant à l'autre bout. En moyenne ces apprenantes parcourent 50 minutes de trajet avec une à trois correspondances. Quand il s'agit d'un choix personnel, il est remarquable de voir que le motif d'un tel déplacement est tout autre de celui des hommes : elles « s'échappent », certes, mais pour prendre du temps pour elles... dans les transports en commun. Un temps à soi, un temps pour rêver, un temps qui retarde significativement le retour à la maison que celle-ci soit un havre de paix ou pas. Célié est heureuse de sa vie familiale, elle n'a rien à fuir. Elle aime juste prendre son temps sur le chemin de son « école ».

- On est allé d'abord à une autre école, à Schaerbeek. Puis on est venu ici. Et mon mari m'a demandé « tu commences ici ou là-bas ? ». Et moi j'ai dit « je commence ici, [à Forest] ». Moi je n'aimais pas là-bas. Alors il me dit « et dans le tram ? Comment tu fais ? ». J'ai dit « Je vais regarder bien le numéro du tram... le 82. ». Je suis venue avec mon mari deux fois pour le tram.

- *Il t'a aidée pour prendre le tram... Mais c'est un long chemin ! C'était plus facile d'aller à Schaerbeek plutôt qu'à l'école de Forest!*

- Mais je prends le tram ! Le 55... Jusqu'à la gare du Nord. Je change là-bas : je prends le 44 ou le 3 jusqu'à Lemonnier. Puis là, je prends le tram 82.

- *Et pourquoi n'avoir pas pris Schaerbeek ?*

- Pour être tranquille ! Comme je dois aller tous les jours, je prends le tram.

Célié, apprenante, M

#### **4.3.3. Un secteur professionnel féminin**

Pour l'ensemble du secteur de l'alphabétisation en Belgique francophone, le personnel est majoritairement féminin : 78% des rémunérés et 76% des bénévoles sont des femmes. A cela, ajoutons 72% de femmes parmi les apprenants et nous obtenons un espace professionnel et de participation où la présence masculine reste faible. Les opérateurs rencontrés reconnaissent que leur secteur est fort, voire trop, féminin du côté des professionnels. Pourtant, nous n'avons jamais posé de questions directes à ce sujet. Lors des entretiens, l'ensemble des allusions faites à la féminisation du secteur de l'alphabétisation émergeait en réponse à la question indirecte « Pourquoi les apprenants masculins sont si peu présents dans les cours d'alphabétisation ? ». Cette explication de la part des opérateurs ne

se retrouve pas dans celles des apprenants qui préfèrent justifier la minorité masculine en alphabétisation par le devoir de trouver un travail.

#### 4.3.4. Horaires favorables pour tous ?

La population active bruxelloise compte, parmi les personnes ayant au maximum un diplôme du secondaire, seulement 37% de femmes pour l'année 2007 (IBSA, 2008). Ce taux a tendance à croître avec le niveau d'instruction tout en restant toujours inférieur aux taux d'activité des hommes. Hormis d'éventuelles activités économiques non déclarées, on peut supposer que les femmes sont moins occupées que les hommes dans les populations faiblement qualifiées. Le temps non-travaillé et libéré de la charge des enfants constitue un temps ouvert à d'autres activités. Ainsi les cours du jour reçoivent une importante part de femmes inoccupées.

Par contre, les horaires ne semblent pas convenir à la demande masculine qui, occupée durant la journée, se presse aux cours du soir, trop peu nombreux dans l'offre à Bruxelles. En effet, ceux-ci n'accueillent que 14% des apprenant-e-s bruxellois-e-s. Julien est formateur dans un centre qui fournit une offre intensive de cours du soir, pour lui, la faible participation des hommes s'explique par la qualité de l'offre :

« La participation, c'est une question de disponibilité et de temps pour les hommes. On le voit dans les cours du soir : on a une grosse majorité d'hommes. Pourquoi ? Parce que c'est des personnes qui travaillent en journée et que leur préoccupation première, c'est de subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. Il n'y a pas assez de cours du soir. C'est évident ! C'est hurlant ! Nous, on explose. Ca fait des drames humains. Il y a des gens à qui on offre un emploi à condition qu'ils suivent des cours du soir. Il y a donc une demande qui n'est pas satisfaite. Quand je vois le nombre de gens qu'on baque pendant les inscriptions/orientations ! Je me demande vraiment où ils vont ».

Julien, formateur, M

## 5. LE CAPITAL SOCIAL

### 5.1. LE CAPITAL SOCIAL COMME SOURCE D'AVANTAGE VIA LES RÉSEAUX EXTRA-FAMILIAUX

La communication intra-ethnique semble jouer un rôle primordial dans l'accès des personnes analphabètes à des lieux de formation... L'expérience des uns dans le secteur permet l'introduction des autres. Avec parfois un effet d'entraînement, comme le souligne cette accueillante, où toute une communauté avoisinante « l'école » finit par se retrouver en formation :

Je parle espagnol du fait que j'ai vécu au Chili. Du coup, nous avons pas mal de latinos qui viennent s'inscrire chez nous car ils font passer l'info entre eux au sujet d'un lieu d'alpha où l'accueil peut aussi se faire en espagnol. On a vu arrivé aussi des Marocains-Espagnols... Mon collègue, il parle russe. Donc, quand nous avons des personnes des pays de l'est, il se débrouille avec eux.

Brigitte, accueillante, M

Le capital social s'illustre non seulement comme source d'information mais aussi comme levier habilitateur, comme vecteur. Cela est particulièrement utile pour les femmes qui peinent à légitimer leur projet d'alphabétisation auprès de leurs maris. Il crée de la normalité là où les maris voient une menace. Savoir mobiliser les apprenants de sa communauté est donc un atout.

Je me souviens de cette femme qui disait en voyant un monsieur la précéder aux inscriptions : « Ah Non ! Moi, mon mari, il ne voudra jamais que je vienne s'il y a aussi des hommes ! ». Alors, je lui ai bien expliqué que nous, en tant qu'organisation laïque, on était ouvert aux deux sexes. Donc elle est la bienvenue. Mais si ça lui pose un problème, ce n'est pas aux messieurs de s'en aller. Alors elle est partie. Mais comme elle voyait que ses voisines et ses copines y allaient et que ça se passait bien, elle est revenue. C'était juste un exemple que j'ai pris là. Juste pour dire que quand on ne connaît pas, on craint. ...

Claire, formatrice à Bruxelles, M

Mon mari, il a une amie qui connaissait ici. Elle a parlé avec lui. Elle a dit : « ici c'est bien, elle doit commencer ici car elle ne parle pas bien français ».

Célie, apprenante, M

- Un jour, il y a une personne qui est venue chez moi et qui a dit à mon mari qu'elle connaît les hommes de l'école.
- Ah ! Elle a dit à ton mari qu'il n'y avait pas de problème parce qu'elle connaît l'endroit et elle connaît les hommes de cette école ?
- Oui.
- Tu étais alors en sécurité avec elle aux yeux de ton mari !
- Oui. Parce que le problème c'est que mon mari dit que les hommes parlent des femmes qui vont à l'école. Quand les hommes vont au café, ils parlent des femmes qu'ils ont vues en classe. Et ça, mon mari ne voulait pas. Mais maintenant, il dit « Faites comme vous voulez, Sortez ! Ouste ! » [Rires].
- Ah, il a changé... Mais ça marche tant que ta copine est là... Tu ne peux pas aller toute seule...
- Non, jamais toute seule, jamais. Plutôt être à deux, trois ou quatre !

Khadija, apprenante à Molenbeek, M



## 5.2. LE CAPITAL SOCIAL COMME SOURCE DE SOUTIEN SOLIDAIRE FAMILIAL MAIS AUSSI DE CONTRÔLE SOCIAL

La famille s'avère un important facteur de solidarité dans les classes défavorisées. « Contrairement à une opinion courante, les “quartiers sensibles” ne sont pas les lieux de la désorganisation familiale. Les réseaux d'entraide et de soutien au sein de la parenté jouent un rôle d'amortisseur des conséquences du chômage et de l'exclusion » (Avenel, 2006:122). La valeur attribuée à la formation par l'entourage familial des apprenants peut donc jouer un rôle important pour vivre pleinement et légitimement sa formation. C'est le cas de Juliette, réfugiée politique qui a fuit avec ses enfants les conflits qui faisaient rage au Congo au début des années 90. Au pays, elle a suivi l'enseignement primaire pendant 3 ans puis, mariée à un travailleur à bon salaire, a vécu une vie oisive. Dix ans après son arrivée en Belgique, à l'âge de 42 ans, Juliette s'inscrit en cours de français à la demande de ses enfants devenus adolescents et adultes. Ils s'inquiétaient du niveau de littératie de leur mère qui continuait à leur parler en lingala alors qu'ils vivaient leur vie en français. Si le suivi scolaire pouvait être évoqué par les plus jeunes enfants (entre 11 et 15 ans à l'époque), il s'agissait avant tout que leur mère s'arme du français et s'autonomise alors que ses deux aînés avaient déjà quitté le foyer et ne pouvaient plus la soutenir pour toutes les tâches de lecture et d'écriture. Réaction en chaîne, la mère de Juliette s'inscrira aussi dans la même formation. A la maison, le suivi scolaire des deux apprenantes est assuré par le premier fils de Juliette, aujourd'hui âgé de 25 ans.

Le soutien familial peut cependant faire défaut et délégitimer le projet de formation jusqu'à le compromettre. Depuis que Dasin s'est marié, sa femme n'a pas poursuivi ses activités professionnelles et s'est consacrée à son foyer et à ses enfants. Or elle maîtrise l'arabe, le français et le néerlandais. D'origine marocaine comme son mari mais née en Belgique, elle dispose de compétences favorables au développement économique de son ménage. Cependant, pour des raisons de « tradition », comme l'explique Dasin, c'est au tour de celui-ci, analphabète, de pourvoir aux besoins économiques de la famille. Au chômage, après quelques années de travail ouvrier dans l'industrie automobile et le nettoyage industriel, Dasin est inscrit via un contrat Actiris aux cours d'alphabétisation (niveau Oral 1, le plus bas existant). Comme le montre l'extrait ci-dessous, cette situation, bien qu'épanouissante, n'est pas légitime aux yeux de son épouse et de sa famille qui le poussent avant tout à travailler et non à se former :

- |  |
|--|
| <p>- Et ta femme elle t'a dit « Dasin, tu dois apprendre le français » ?</p> <p>- Elle s'en fout. Elle dit « Va à l'école », c'est tout.</p> <p>- Elle te dit « travaille ! » ou elle te dit « va apprendre le français » ?</p> <p>- Ma femme ? « Va chercher du travail ! ». L'école, pour elle, c'est rien. Je dois chercher du travail. Parce que [marre du] chômage chômage chômage !</p> <p>- Elle comprend que l'école c'est important pour le travail ?</p> <p>- Ma femme ? Elle préfère que je travaille. C'est mieux.</p> <p>- Donc si tu arrêtes ta formation, elle sera très contente...</p> <p>- Oui oui... Je cherche du travail ... C'est une affaire !</p> <p>- C'est une affaire ?</p> <p>- Oui ! C'est une affaire ! Elle me dit « Pff, t'iras à l'école après. Va chercher du travail d'abord ! ».</p> |
|--|

Dasin, apprenant, M

Deuxièmement, l'organisation des rapports familiaux en milieux précaire peut aussi se traduire par un repli. Il s'agit d'une logique involontaire et bien forcée par les conditions économiques. A défaut de pouvoir accéder à une socialité plus large (loisirs, vie associative, activités culturelles, etc.) faute de moyens économiques, les relations familiales priment sur les autres relations sociales. Selon

Avenel, « Le chômage et la précarité réduisent l'ampleur et la diversité des relations sociales, mais se traduisent par des rencontres quotidiennes plus fréquentes concentrées sur quelques personnes. On peut alors parler d'une '*suraffiliation territoriale*' des familles précarisées, dans la mesure où les relations amicales et sociales se superposent aux relations de voisinage, dans un contexte de ségrégation » (2006 : 127). Si l'auteur considère ce phénomène comme mode de vie de la pauvreté il n'en reste pas moins préjudiciable pour certaines catégories de femmes dont le cas des épouses est assez emblématique. A contrario, l'absence de mari (décès, divorce ou éloignement) semble favorable à la participation des apprenantes dans leurs groupes mixtes dans le sens où ces hommes ne peuvent plus « de droit » exercer leur autorité sur elles. « Là où il est, il n'a rien à dire » disait Raihane dont le mari d'un second mariage ne peut toujours pas quitter le sol Marocain pour rejoindre son épouse. De cas extrêmes récoltés sur le terrain à celui de Raihane, toute une série de portraits de femmes aux prises avec leur conjoint et la structuration de l'offre peut être esquissée. Nous nous y attacherons dans le point suivant.

## 6. LE CRITÈRE DE MIXITÉ/NON-MIXITÉ : UNE CONTROVERSE AU CROISEMENT DE LA STRUCTURE D'OPPORTUNITÉ ET DU CAPITAL SOCIAL

Ce critère a-t-il un impact sur le choix et l'orientation ? Sur l'ensemble des 25 apprenant(e)s rencontré(e)s, 17 sont favorables à la mixité, 3 affichent leur scepticisme sur le bien-fondé de la mixité et 5 s'y opposent fermement. Les personnes favorables se répartissent dans les trois types de groupe, les sceptiques sont trois personnes inscrites dans un groupe mixte et les 5 opposantes sont inscrites dans des groupes de femmes. Parmi les apprenants favorables à la mixité, certains y sont indifférents et n'ont pas tenu compte de ce critère lors de leur inscription. Pour comprendre les sceptiques et les opposantes à la mixité, nous avons suivi l'hypothèse d'Adolphe Ferrière. Ardent défenseur de la coéducation au siècle dernier, Ferrière alarmait néanmoins ses confrères de l'inadéquation de ce dispositif chez des enfants ou jeunes adultes n'ayant jamais connu la mixité sexuée. C'est l'hypothèse de la socialisation primaire non-mixte pouvant peser de son poids sur les socialisations ultérieures mêlant hommes et femmes. Or, les données de terrain, montrent qu'il y a des habituées de la mixité en groupes non-mixtes et des femmes élevées dans la réclusion mais pourtant bien présentes dans des cours mixtes. La seule socialisation primaire n'est donc pas significative pour comprendre la particularité des publics. La deuxième hypothèse est que ce ne sont pas les femmes qui choisissent leur lieu de formation mais les « entrepreneurs de morale »<sup>64</sup> (famille, voisins, amis, intervenants religieux, etc.) dont leur mari, qui la choisissent pour elle. Les données détaillées ci-dessous en confirmant cette seconde hypothèse présentent le choix de formation comme une action sociale impliquant à la fois le degré de prise en compte de la structure d'opportunité et le poids du capital social en tant que source de contrôle social.

Sur les 5 personnes opposées à la mixité et inscrites dans le non-mixte – toutes des femmes – une seule d'entre elles a choisi volontairement de s'inscrire dans une « école de femmes » : veuve aux expériences conjugales difficiles, elle désirait « tirer un trait » et éviter de rencontrer des hommes dans son cadre de formation. Les 4 autres apprenantes ont été orientées vers une formation non-mixte par leur mari ou en anticipant les éventuels conflits si la mixité avait été choisie. Fatiha a été mariée à un Marocain établi en Belgique et qui a appris le français en cours mixtes. Déplorant son expérience de mixité en formation, ce dernier n'a pas eu besoin de la forcer explicitement à suivre des cours pour femmes... Fatiha a vite compris quel était le bon choix :

*Si tu avais pu aller à un cours mixte, ton mari aurait accepté ?*

Je ne sais pas parce que sa façon de parler pour lui... Donc pour moi... je ne sais pas. Je ne lui ai pas demandé. Pour moi le cours avec les femmes, c'est bien pour moi.

Fatiha, apprenante, NMF

Souad est arrivée en Belgique à l'âge de 17 ans dans le cadre de son mariage avec un homme originaire de Turquie comme elle. Quatorze années après son arrivée en Belgique, Souad considère que ses enfants ont moins besoin d'elle et s'inscrit en formation afin de se donner des chances sur le marché du travail. Bien que ses amis l'attendent dans une association dont le public est mixte, Souad renonce à les rejoindre :

Tu connais les hommes ! Mon mari aurait été fâché. Il m'aurait dit : reste à la maison ! Mélanger les filles et les garçons ! Ca non.

Souad, apprenante, NMF

Aïcha a intégré l'idée que son inscription en groupe non-mixte relève de son propre choix. Pourtant, le jugement de son mari est constamment présent dans ses activités à l'extérieur de son domicile qu'elle ne quitte que pour conduire son fils à l'école et pour aller en formation.

- Moi, j'ai choisi une école rien que pour les femmes, pas mixte. S'il y avait pas d'école de femmes, je ne serais jamais allée à l'école. Mon mari n'accepte pas. Moi, d'ailleurs je n'accepterai jamais.

- Non ? Tu n'aimes pas être en présence des hommes ?

- Non, ça me dérange énormément : on ne sait pas se concentrer. En plus, avec les hommes, on n'est pas à l'aise entre nous. Ici, on est bien entre nous : on peut parler, on peut poser des questions... mais quand c'est mélangé, tu n'oses pas poser la question ou aller écrire au tableau. Ca fait des problèmes dans les couples

Aïcha, apprenante, NMF

Contrairement à la comparaison faite dans cet extrait entre groupes mixtes et non-mixtes, Aïcha n'a jamais été en formation autrement qu'en cours non-mixtes. C'est à partir des règles imposées par son mari et de son expérience en groupe de femmes, que l'apprenante argumente a posteriori qu'il n'est pas possible de participer en présence d'hommes. L'interdiction de la part du mari qui pèse sur sa liberté de choix n'est pas ressentie en tant que telle puisqu'elle a pu bénéficier d'une place dans un groupe non-mixte après son inscription sur la liste d'attente de l'école visée. L'école qui l'avait accueillie jusqu'alors était aussi non-mixte et avait une forte visibilité dans son quartier (notamment grâce à l'école de devoir qui s'y tient). Une fois avoir atteint le niveau de français maximal que pouvait couvrir cette première association, Aïcha fut réorientée vers un autre lieu d'alphabétisation sans rupture au niveau du public participant. Ainsi il est possible de suivre toute sa formation des niveaux les plus bas aux niveaux les plus avancés à l'abri des hommes dont la seule présence pourrait a priori compromettre l'apprentissage de l'apprenante. Ce que l'histoire d'Aïcha apporte de si remarquable dans l'analyse est que dans un tel contexte, l'apprenante ne perçoit pas la particularité de son école en tant que dispositif de discrimination positive, dispositif minoritaire dans l'offre en alphabétisation. Son école est simplement normale : elle « respecte la femme ». Son école est juste puisque de nombreuses femmes attendent encore d'entrer en formation faute de pouvoir rejoindre les groupes mixtes.

- Est-ce qu'il y a des choses dans ta vie que tu voudrais changer ?

- Non, pour l'instant, non. Il faut que les écoles de femmes restent parce qu'il y a beaucoup de femmes qui ne peuvent pas aller à l'école mixte.

Aïcha, apprenante, NMF

Nisrina avait rejoint, il y a quelques années, un groupe de formation mixte sans que cela ne pose de problèmes à son mari. Cependant, découvrant que sa femme saluait en rue ses collègues de formation masculins, son mari lui interdit sur le champ la poursuite de sa formation :

Mon mari m'a dit ' C'est ça ! T'arrête l'école maintenant !'. J'ai perdu un an avant de me retrouver ici avec les femmes. Mon mari me disait : « c'est ça, tu vas retourner à l'école et je sais que tu vas bien rigoler ! » Je lui ai dit que ce n'était pas normal parce que j'avais juste dit 'bonjour.' Il ne voulait plus que j'aille à l'école à cause de ça. Puis j'ai trouvé des cours rien que pour les femmes. Mais quand la place s'est libérée sur la liste d'attente il a continué à dire non. Il ne me croyait pas. Il m'a dit que je ne sortirais pas et qu'il m'apprendrait à écrire. Mais moi, j'apprendrai jamais rien avec lui parce qu'il est trop nerveux. C'est mieux pour lui que je regarde la tv en français comme ça je ne rigole pas avec les hommes. Je suis restée un an. Je lui ai dit de passer à l'école pour voir qu'il n'y avait même pas un seul Monsieur là ! Il est venu dans les cours pour voir!

Mais moi, je lui disais que bien sûr que je vais aux cours pour apprendre et pas pour rigoler. J'ai vraiment besoin d'apprendre et lui il est d'accord avec ça. Mais il préfère que je n'apprenne rien que de me voir dans un cours avec des hommes.

Nisrina, apprenante, NMF

Nisrina, Fatiha, Souad et Aïcha ont en commun d'avoir pris connaissance d'une offre de formation en groupes non-mixtes. Or, il existe des candidates à la formation qui disposent de très peu d'information sur les alternatives possibles pour accéder à un cours de français. L'enquête de terrain a relevé un cas particulièrement aigu d'isolement social et de conflit familial entravant l'accès à la formation. C'est le cas de Khadija. Dès son arrivée à Bruxelles dans les années quatre-vingt, la jeune femme aurait voulu se lancer dans des cours d'alphabétisation. Son premier contact avec ce milieu, au moment des inscriptions en septembre auprès d'une association mixte, fut un échec : « La première fois, mon mari ne voulait pas que je commence les cours ici... parce qu'il y avait des hommes. Je ne pouvais pas sortir. Je restais à la maison ». Le couple, dont le mari n'était pas francophone non plus (et à peine néerlandophone), ne se dirigera pas vers une autre association alors qu'il avait probablement reçu une proposition de réorientation vers un opérateur non-mixte. C'est après des épreuves pénibles que le mari accordera à sa femme la permission de rejoindre ce même lieu d'alphabétisation :

- *Mais pourquoi votre mari a changé d'avis ?*

- La première fois, mon bébé, il est mort. Et à l'hôpital, je ne comprenais pas ce qu'ils disaient. Je ne savais pas parler français. Et après, j'ai été enceinte encore et j'ai été à l'hôpital et à six mois, le bébé est mort dans le ventre.

Et mon mari aussi, il ne comprenait pas le français. Maintenant, je lui ai dit, « je vais entrer à l'école »... parce que je ne connaissais pas... je n'ai pas compris ce que le médecin il a dit : il écrivait des choses puis disait « partez ». Donc, je voulais aller à l'école.

- *Donc, vous avez réalisé que c'était vraiment important de comprendre par ce qu'il y a eu trop de malheur...*

- Oui et puis j'ai besoin du français pour faire les vaccins... Le médecin ... je ne comprends pas, je ne parle pas le français. Il m'a dit « allez apprendre le français un petit peu ! »

Khadija, Molenbeek, M

Les logiques d'accès à l'alphabétisation ont la particularité de montrer combien la division de l'offre entre mixité et non-mixité **responsabilise** les candidates dans leur choix. En effet, les situations de mixité vécues au quotidien (prendre le tram, marcher en rue, s'asseoir dans une salle d'attente, etc.) sont des expériences subies. On s'en accommode d'autant plus facilement que la cause de la composition sexuée du tram ou de la salle d'attente échappe à la responsabilité individuelle. Ces espaces ont la capacité de produire à la fois de la mixité et son acceptation puisqu'ils n'ont jamais été conçus en tenant compte du sexe de leurs usagers. Par contre, des espaces qui sont programmés sur base de critères incluant le sexe vont générer d'autres représentations sociale et d'autres usages. Toute personne qui entre dans un espace « genré », c'est-à-dire équipé d'une organisation des agencements spatiaux des sexes, est donc amenée à se conformer à son programme et y prendre part en toute connaissance de cause. Or si l'espace n'est plus unique et incontournable mais est une alternative dans un marché d'espaces diversifié, l'acteur devra choisir et donc rendre compte de ce choix<sup>65</sup>. En cela, il est intéressant d'entendre chez des apprenantes que leurs collègues du secteur mixte sont soit des femmes de mœurs légères soit des femmes qui n'avaient pas le choix ou ignoraient qu'elles l'avaient. Apprenante dans un centre non-mixte, Aïcha résume très bien l'externalité de la responsabilité individuelle quand la mixité est inévitable et l'internalité de la responsabilité quand une alternative existe :

<sup>65</sup> Cette réflexion peut trouver aussi un écho dans les controverses liées à l'octroi d'heures non-mixtes féminines dans les horaires des piscines suite à des pressions communautaires. Dans un entretien récent, Caroline Fourest rapportait qu'une mère musulmane s'inquiétait que sa fille ait l'air d'une prostituée si elle choisissait d'aller nager pendant les heures mixtes alors que la même piscine proposait des heures non-mixtes. On voit aussi ici que l'engagement moral déborde le simple choix d'occuper un espace genré. Pour Caroline Fourest, l'approbation politique de telles sollicitations doit tenir compte d'importants effets pervers : « on augmente mathématiquement la pression sur les épaules de ceux qui tentent d'y résister » (Loyer et Papin, 2010 : 31).

Avant les hommes travaillaient avec les femmes, les femmes avec les hommes. Ils avaient des contacts. Mais, là, si je suis assise à côté d'un homme 24h sur 24, ça ne va pas. Pour les gens qui n'ont pas le choix, ça va. Mais quand tu as le choix d'aller dans du non-mixte, tu ne vas pas chercher le mixte.

Aïcha, apprenante, NMF

Fadoua lui fait aussi échos mais à partir de son expérience de formation dans un groupe mixte :

Même si on est obligés d'être mélangés, il faut « respecter » quand même !! On n'a pas le choix, alors il faut respecter et prendre ses distances.

Fadoua, apprenante, M.

Du côté des hommes, il n'y a pas de pression sociale à la base de leur orientation comparable à celle des femmes qui les pousserait à s'inscrire dans des cours non-mixtes. Cette question n'a pas de sens puisque l'offre non-mixte masculine est invisible dans les démarches de publicité émanant des opérateurs. Cette offre existe en creux et secondairement à la préexistence de groupes de femmes... et elle est rarissime : selon nos sources seuls deux groupes d'hommes sont organisés sur la région bruxelloise, soit près de 25 apprenants au total. Par-dessus tout, cette situation ne fait pas non plus l'objet d'une demande explicite du public masculin (bien qu'une certaine habitude de cette condition provoque à la longue un attachement des hommes à et un consensus autour de la clôture du groupe). Au moment de franchir le seuil d'une formation alpha réservée aux hommes, certains d'entre eux ignorent cette condition et s'en étonnent. Comme Mounsef qui n'avait pas envisagé que l'on puisse apprendre entre hommes :

Je n'ai pas compris quand je suis arrivé ici : il n'y avait que des hommes alors que dans les écoles ici il y a toujours beaucoup de femmes. Pour moi, il n'y a pas de problème si on devient mixte. Il y a beaucoup d'école où il y a des hommes et des femmes mélangés.

Mounsef, apprenant, NMH

## 7. CONCLUSIONS

En reprenant le modèle de Philippe Carré sur les dynamiques motivationnelles nous avons tracé l'esquisse des éléments déclencheurs de l'engagement en formation. Ces éléments provoquent la motivation à partir du cycle de vie, des accidents dans les parcours individuels et des besoins socio-affectifs. Les données ont par ailleurs montré qu'il n'est pas nécessaire que l'apprenant évalue ses chances de réussir sa formation pour s'y engager pleinement (modèle de la *value-expectancy*). Les motifs dérivatifs en sont une preuve. Dans le cas particulier des apprenantes rencontrées se donnant un motif économique, elles n'ont pas d'appréhension stratégique du marché du travail et ignorent le métier qu'elles pourraient effectuer. Elles ne peuvent se projeter dans un futur plus ou moins proche d'autant plus qu'elles ne savent pas anticiper la durée de formation nécessaire pour atteindre un niveau de maîtrise. Dans un tel contexte, il s'avère aussi difficile de se fixer des objectifs précis d'apprentissage. Bref, l'*expectancy* ne semble pas trouver automatiquement de référent sur lequel se construire. Contrairement à la théorie qui sous-tend ce modèle de *value-expectancy*, la participation à la formation semble possible même si l'*expectancy* n'est pas le résultat d'une évaluation consciente et verbalisable de l'apprenante. Enfin, pour conclure sur la dynamique motivationnelle, si les motivations ont été présentées ici comme moteurs à l'entrée en formation, une étude biographique de la motivation devrait en montrer le caractère éminemment évolutif pouvant redéfinir le sens même de la formation au vu des circonstances vécues dans le dispositif et en dehors.

L'analyse multi-niveau de l'engagement en formation montre combien ces facteurs sont diversifiés et ambivalents et combien l'engagement a une profondeur temporelle qui ne se limite pas à l'analyse du seul choix mais de ce qui rend durable et pratique un engagement à moyen ou long terme. Cependant, en nous concentrant uniquement sur les modes d'entrée nous avons déjà pu percevoir combien on n'est jamais inscrit une fois pour toute en formation. Chaque motif d'engagement présente des faiblesses au regard des configurations de la structure d'opportunité et du capital social. Hommes et femmes sont susceptibles pour des raisons parfois différentes de quitter leur formation avec un niveau d'intentionnalité qui s'avère fort variable. Ainsi, de même qu'il existe des modes d'entrée prescrits ou intentionnels, il existe des modes de décrochage relevant de conflits (ici conjugaux), d'événements de la vie (accouchement, mort d'un proche, soin des parents vieillissant, etc.) ou d'opportunités économiques nouvelles. Ceci explique la discontinuité de la formation pour des apprenants parfois inscrits depuis 13 ans et qui réalisent par intermittence leur apprentissage du français au rythme des facteurs de décrochage.

Enfin, notre analyse a mis en évidence deux controverses courantes de la participation à la formation selon le sexe. La première touche particulièrement le public masculin. En effet, avec 28% de participation masculine en alphabétisation et plus d'un tiers de l'offre consacrée exclusivement aux femmes, l'accès des hommes à la formation semble entravé tant sur le plan de l'estime de soi, le plan motivationnel, structurel et sur celui du capital social. Premièrement : l'estime de soi. De quoi les hommes disposent-ils comme référentiel identitaire engageant pour éviter d'entrer en formation autrement qu'en tant qu'hommes illettrés ou analphabètes sans travail ? Comme le disait Abdelali, un apprenant, pour justifier la faible participation des hommes : « les hommes ne sont qu'une seule chose. Les femmes, elles peuvent vivre des choses différentes dans des endroits différents. Les hommes, eux, ils travaillent, ils mangent et puis se couchent. Les femmes elles vont partout, elles savent plus de choses comme ça. Elles sont plus intelligentes ». Les représentations sociales autorisent difficilement qu'un homme puisse être autre chose qu'un *breadwinner*, un travailleur. Deuxièmement, le plan

motivational. L'engagement des hommes en formation repose aussi sur une faible motivation dans les cas où il n'y a pas d'identification au projet de formation. C'est là toute l'ambiguïté du motif économique autorisant la formation faute de travail. Troisièmement, cette faible participation relève aussi d'un phénomène structurel : la destruction progressive du travail, important facteur de socialisation, et, par conséquent, de l'identité du travailleur qui primait jadis sur celle de l'immigré. Nous sommes loin du travail réalisé à l'époque du Rassemblement Démocratique Marocain<sup>66</sup>. Le recours au marché du travail au noir ne permet aucune négociation pour préserver un temps à la formation. Concernant les travailleurs légaux, on peut pointer aussi la réduction des actions syndicales de formation en faveur des travailleurs analphabètes et illettrés ou tout simplement nécessitant des formations FLE. Autre raison liée à la structure d'opportunité : l'offre en formation ne pourvoit pas assez de cours du soir pour l'ensemble des hommes qui travaillent en journée (légalement ou pas). Quatrièmement, sur le plan du capital social et de la circulation intra-communautaire de l'information, la réputation non-mixte de certains lieux de formation officiellement mixtes tend à décourager les hommes dans leur recherche d'un lieu de formation. Ce phénomène repose sur le fait que la mixité chez certains opérateurs est faible au point que les participantes tiennent pour acquise la non-mixité féminine des groupes et diffusent dans leurs réseaux sociaux cet état de fait pour caractériser les cours.

La deuxième controverse majeure relevée dans ce chapitre concerne l'accès des femmes à l'alphabétisation selon le critère de mixité/non-mixité. Toutes les observations mentionnées montrent qu'on ne peut pas supposer un lien systématique entre l'inscription dans un groupe mixte/non-mixte et l'attribution d'une valeur à sa composition sexuée. L'apprenante peut y être indifférente ou ne pas avoir effectué un choix au nom de ses propres valeurs mais bien de celles d'un proche contraignant. L'expérience antérieure de la mixité ne détermine pas non plus la répartition des femmes dans les cours mixtes et non-mixtes. De ces modes de préférence selon le critère de mixité/non-mixité, on ne peut non plus déduire une mobilité potentielle entre les deux types de dispositif (dans le cas d'un changement de niveau impliquant l'entrée dans un nouveau centre de formation). Cela tant chez les apprenantes du non-mixte qui y sont indifférentes que chez les apprenants du mixte qui remettent en question le mélange des sexes. En effet, d'une part nous avons vu qu'il est possible pour les apprenantes en groupes de femmes de suivre un cursus de formation entier sans devoir quitter le système non-mixte, d'autre part l'attachement des apprenants à une formation, qu'ils en apprécient ou non la composition sexuée, repose sur des critères parfois plus importants comme la place de leur formation dans leur gestion du temps au quotidien, le lieu de formation, l'attachement affectif aux formateurs et aux apprenants, l'appréciation de la qualité de la formation, etc. Enfin, les raisons qui poussent les maris de certaines apprenantes rencontrées à les orienter vers des groupes de femmes ne nous ont pas paru analysables en profondeur étant donné que nous n'avons pu les rencontrer directement. Cette rencontre avec les maris aurait permis un questionnement de ce qui fonde leur « jalousie » notamment en interrogeant leur propre expérience de la mixité. En effet, si la socialisation des femmes se fait en dehors de celle des hommes, des études ultérieures devraient s'attacher à la socialisation primaire des hommes. En effet, quel est le degré d'ouverture à l'autre sexe des activités masculines de l'école maternelle aux premières activités économiques en passant par les temps libres ? Comment les jeunes garçons, adolescents et jeunes adultes appréhendent leur coprésence ou leur coopération avec l'autre sexe et, par extension, celles que leurs sœurs, mères ou compagnes pourraient avoir avec des individus masculins ?

---

<sup>66</sup> Voir Chapitre 1.



*Chapitre 5*  
*La mixité dans l'alphabétisation*

## 1. INTRODUCTION

Le présent chapitre étudie l'expérience que se font opérateurs et publics rencontrés dans les contextes de mixité. L'unité de mesure de ces contextes de mixité est le groupe d'apprenants et non l'ensemble de la participation chez un opérateur. En effet, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, il n'y a pas de dichotomie claire entre opérateurs mixtes ou non-mixtes. L'existence d'opérateurs proposant à la fois des groupes mixtes et des groupes de femmes, nous impose donc de situer l'échelle d'analyse au niveau des groupes.

Trois temps marqueront l'analyse :

- Premièrement, nous relèverons les **valeurs** attribuées par les opérateurs mixtes à la mixité.
- Deuxièmement, la mixité sera appréhendée comme **dispositif** selon la définition qu'en donne Agamben, soit « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (2006 : 31). Une distinction est faite sur la dimension quantitative et qualitative de la mixité instaurant de ce fait une nouvelle typologie. La première dimension se mesure selon le **degré de régulation** paritaire des groupes. La seconde s'apprécie à partir du **degré d'intégration** de la valeur mixité au travers de l'intervention pédagogique. Celle-ci étant propre ou non à produire de nouveaux comportements de coopérations entre hommes et femmes.
- Troisièmement, comme dans tout dispositif, il faut en étudier **la réception auprès du public** qu'il vise. Cette réception ne se manifeste pas en terrain vierge mais prend forme dans le cadre perceptif et expérientiel déjà formé chez les participants. Cela nous pousse à relever les valeurs - de la même façon que pour les opérateurs - qu'attribue le public apprenant à la mixité.
- Enfin, nous terminerons par quelques conséquences de cette réception impliquant chez l'opérateur des actions de **renforcement ou d'adaptation** (ou d'accommodement).

Ces différentes étapes de l'analyse posent néanmoins un problème dans leur présentation linéaire. Rien ne nous autorise à faire valoir l'un ou l'autre point de vue énoncé sur la mixité telle qu'elle est représentée ou pratiquée. Que les valeurs des opérateurs entament ce compte-rendu et que des valeurs des apprenants soient abordées dans un second temps ne doit rien enlever au caractère co-construit du dispositif « mixité » qui assemble simultanément actions du public et de l'opérateur.

## 2. LES VALEURS SOCIALES DE LA MIXITÉ : LA VERSION DES OPÉRATEURS

Chez les opérateurs, les données de l'enquête montrent que la mixité serait une condition favorable à un apprentissage social intégrateur : savoir co-exister entre hommes et femmes. Il s'agit de « l'expression d'un idéal, la mixité étant la dérivée d'une certaine idée du Bien et du Juste, elle désigne une espérance réformatrice relevant d'un univers moral, voire théologique, référé à un modèle d'harmonie sociale, de communauté rassemblée, en communion avec elle-même » (2010 : 22). Les opérateurs évoquent avant tout l'harmonie non entre les sexes mais entre la composition du groupe d'apprenants et la société en général. Cette approche de la mixité a pour principe opératoire **l'intégration**. Celle-ci se justifie de par l'importante participation des personnes issues de l'immigration, une présence particulière qui participe de l'identité du secteur bruxellois de l'alphabétisation. Cette proportion s'élève à 98,5% à Bruxelles contre 77% en Wallonie (BASTYNS, 2009a, 2009b). L'attente principale qu'on les opérateurs vis-à-vis de la mixité, c'est qu'elle joue un rôle de sas, ou de ce que Legrand (1989) nomme **espace transitionnel** : « des groupes restreints ou plus larges, qui de manière transitoire favorisent une socialisation de leurs membres, quand bien même le but du groupe est ailleurs ». La réussite du parcours d'apprenant serait ainsi marquée *entre autres* par le développement de compétences sociales en faveur d'une co-existence avec le sexe opposé. Chez les opérateurs les plus convaincus, la mixité est un outil d'intégration sociale visant à mettre des apprenants dans une situation de proximité des sexes, soit une situation supposée inexistante dans leur quotidien en dehors de leur formation. Pour certains formateurs, il s'agit d'une intégration sociale faite pour dépasser les normes de la communauté d'appartenance. La mixité est donc à la fois un moyen et une finalité.

Je pense que quand on entre en formation avec des hommes et des femmes, ça fait germer des questions qu'ils ne se sont peut-être pas posées avant.

Claire, formatrice, M.

Je pense que c'est en se côtoyant que finalement on apprend à se connaître. De la même façon que pour toute autre mixité : c'est en étant ensemble sur un même objet (qui est d'apprendre à lire et écrire) qu'on peut dépasser les différences et se dire que finalement travailler entre hommes et femmes, ce n'est pas un problème. C'est l'objet commun qui facilite la rencontre entre [apprenants] Belges et étrangers par exemple... c'est la même chose. On peut dépasser les différences de cette façon et d'autant mieux si on parle aussi des différences.

Lisbeth, directrice, M.

Plus qu'un simple outil d'intégration, la mixité a aussi été évoquée comme le résultat de la lutte des femmes pour l'égalité des sexes, comme le rappelle Julien:

Je pense que c'est un bon combat féministe que d'assurer une vie dans une société qui est mixte. On s'est bagarré chez nous pour avoir des écoles mixtes. On ne va pas recommencer ce combat d'arrière-garde aujourd'hui au 21ème siècle. La société, elle est mixte non seulement sur le plan des sexes, sur le plan culturel mais à plein de niveaux. Et c'est ça qui fait la richesse du genre humain. Donc, si vous plaît, ne revenons pas en arrière avec des vieux combats d'arrière-garde !

Julien, Op. M

La mixité est perçue comme un acquis, un héritage de batailles menées dans les écoles en faveur des filles et des jeunes femmes. Construire des espaces non-mixtes est dès lors perçu par Julien comme un retour en arrière, à la ségrégation des sexes. Cette mixité acquise au niveau scolaire, donc d'un public d'enfants, doit aussi se retrouver dans un public d'adultes.

Selon la majeure partie des entretiens auprès des opérateurs, la mixité apparaît comme une **valeur hégémonique**. La mixité serait l'expression culturelle d'une façon consensuelle de concevoir la sociabilité. Valeur routinisée, la mixité apparaît dans les discours des opérateurs comme fondamentale, préférée à l'agrégation par sexe qui serait une forme de sociabilité rejetée par l'histoire des luttes contre les inégalités à un rang secondaire, fondamentalement particulier et en opposition aux vertus universelles de la mixité. La mixité sexuée est une valeur qui jouit d'un ancrage profond dans les représentations sociales, elle est le devenir naturel des socialités. Cette dimension hégémonique de la mixité est en grande partie explicative de son aspect non-décisionnel. Elle peut correspondre à une « non-décision » ou être le produit de l'identité institutionnelle de l'opérateur. Ne faisant pas l'objet d'un choix explicite, la mixité est une évidence dans la continuité des pratiques et valeurs historiquement ancrées chez l'opérateur mixte. Si celle-ci peut s'expliquer par les origines institutionnelles des opérateurs en alphabétisation<sup>67</sup>, ceux-ci la justifient le plus souvent par sa cohérence avec la société au sens large et son évidence par-dessus tout ; comme le témoignent deux directrices :

- *Quand tu dis que la mixité va de soi, qu'est-ce que tu veux dire ?*

- C'est que je ne me suis pas posé de questions quand je suis arrivée ici ! On est dans une société mixte : alors pourquoi les cours d'alphabétisation seraient-ils non-mixtes ? Pourquoi faire ce clivage et pas un autre ?

Elsa, directrice, M.

La question n'a même pas été débattue. On ne l'a pas soulevée. Personnellement j'ai toujours pris ça comme allant de soi. C'était évident pour moi.

Gisèle, directrice, M.

Cependant, nous le verrons plus bas, la dimension hégémonique de la mixité va être remise en cause et donner à la mixité une nouvelle forme.

---

<sup>67</sup> Voir le premier chapitre

### 3. MISES EN ŒUVRE DE LA MIXITÉ

Parmi les opérateurs, nous avons rencontré d'une part des organismes dont la mixité est le résultat d'une appropriation de l'espace de l'opérateur par le public. Ce dernier est le principal acteur-décideur de la composition sociale des groupes. D'autre part, il existe des cas de mixité dont la régulation peut s'avérer intense et outillée. Dans ce cas, l'opérateur joue un rôle déterminant dans la composition des groupes. Ainsi, nous proposons deux idéaltypes résumant ces deux tendances : la mixité *sur le papier* et la mixité *régulée*. Il s'agit de deux portraits théoriques situés sur un continuum et se distinguant selon le degré de régulation des proportions d'hommes et de femmes dans les groupes. Par conséquent la réalité du terrain et la diversité des opérateurs distribuent ceux-ci entre ces deux extrêmes sans nécessairement les opposer. Enfin, précisons qu'il ne s'agit pas d'un continuum hiérarchique mais d'un axe de compréhension de ce qui fait sens pour l'opérateur quand il est amené dans le cadre d'un entretien à s'expliquer sur la mixité des groupes d'apprenants.

#### 3.1. LA MIXITÉ SUR LE PAPIER

Certains opérateurs sont mixtes dans le sens où ils ne vont pas refuser l'inscription à un candidat à la formation selon le sexe de celui-ci. Ils sont ouverts tant aux hommes qu'aux femmes. Il s'agit d'une mixité d'accès sans contrôle des proportions d'hommes et de femmes. La composition des groupes prétendument mixte peut ainsi basculer à raison d'une participation féminine de 90 à 95%. La présence masculine est anecdotique au point que la réputation de l'opérateur devient celle d'une « école pour les femmes ». Dans la logique de la mixité sur le papier, le niveau de régulation est si faible qu'on peut attribuer au seul public le premier rôle dans la composition des groupes. Cela grâce notamment à la communication informelle en vigueur dans les réseaux sociaux des familles et du quartier. Ainsi, le public se charge lui-même de l'identité de l'opérateur sur le plan de la composition sexuée de ses groupes comme l'analyse Katheline, coordinatrice en éducation permanente :

Je crois aussi que la difficulté ici c'est qu'elle [la réputation] fonctionne beaucoup avec le bouche à oreille. C'est comme ça qu'elle se fait connaître. Donc, les personnes qui se présentent chez nous pensent qu'elles vont trouver des cours uniquement pour les femmes. De la même manière, les hommes ne viennent pas spontanément chez nous car ils pensent encore que nous faisons des cours pour femmes. Notre difficulté c'est d'arriver à faire connaître notre ouverture aux hommes.

Katheline, coordinatrice, M/NMF

La composition sexuée des groupes se construit donc au prorata des sexes en présence au moment des inscriptions. Cette logique, nous la baptisons « mixité sur le papier » en vertu de l'inscription de la mixité en tant que caractéristique officiellement annoncée dans les répertoires de l'offre en formation mais qui peut, dans les faits, se traduire par une quasi-non-mixité à la défaveur des hommes. Cette mixité faiblement régulée se justifie par la logique du « premier venu, premier inscrit ». Ainsi la mixité sur le papier définit officiellement la mixité comme critère d'accès de tous à l'alphabétisation sans devenir une finalité en soi et visée rationnellement par des outils spécifiques. Parmi ces derniers, la discrimination positive interpelle : est-elle juste ? Cette question, Katheline, se la pose concernant la gestion de ses quelques groupes mixtes :

On voudrait qu'il y ait plus de diversité dans les groupes mixtes mais on ne va pas non plus refuser des gens pour raison de quotas ! Pour le moment, c'est la date de la prise de contact qui prime sauf dans le cas où on a un homme. Alors là « hop ! » : on essaie de le garder et de l'accrocher. Mais on se pose la question : de quel droit à un moment donné on va

faire attendre quelqu'un qui a pris contact avec nous avant quelqu'un d'autre ? Quelle préférence allons-nous faire ? On n'a pas de réponses. Comment rester juste tout en essayant de favoriser la diversité ?

Katheline, coordinatrice, M/NMF

Autre point remarquable qui justifie le faible contrôle des inscriptions : la mixité ne doit pas être imposée aux apprenants. Nina est directrice d'une association entièrement adressée à un public mixte. Son association ne cherche pas à introduire des personnes mal à l'aise avec la mixité :

Alors, quand on inscrit les gens, adultes et enfants, on a comme un contrat avec eux. Avant de procéder à l'inscription, on explique aux gens quel est notre projet. Donc les gens qui viennent ici, ils ne viennent pas uniquement pour apprendre à parler le français – bien sûr c'est beaucoup pour ça – mais ils savent qu'ils s'engagent à apprendre le français dans un contexte où il y a cette mixité. On leur dit que s'ils ne sont pas d'accord avec ça, si pour eux, il doit y avoir une séparation, ben, ça ne vaut pas la peine pour eux de s'inscrire chez nous.

Nina, directrice, M

La politique de Nina est d'être au plus près des besoins des personnes pour qui les urgences ne se posent pas nécessairement en termes de rapports de genre mais en termes de finances, de logement ou d'apprentissage du français. Son appréhension des apprenants est aussi une approche plus générale de ceux-ci puisqu'elle apprend à les connaître au travers de leurs requêtes auprès des services sociaux et juridiques de l'association.

### **3.2. LA MIXITÉ RÉGULÉE (OU PARITAIRE)**

Nous avons qualifié un ensemble de pratiques des opérateurs sous l'étiquette de « mixité régulée » en échos avec la typologie de Genestier (2010) définissant une des facettes de la mixité dans les discours de l'action publique : la mixité comme « proclamation d'un principe régulateur » (Genestier, 2010 : 22-23). Celle-ci a pour objectif premier l'accomplissement de l'égalité d'accès par un équilibre entre participation masculine et participation féminine. Il s'agit donc de mettre en application systématique une mixité comptable au nom d'un idéal translaté sur un plan normatif et programmatique. Le mélange des sexes est posé comme un objectif à long terme, mais à appliquer immédiatement et en continu dans l'action publique. Chaque opération participe à la réalisation tendancielle de l'harmonie attendue par la co-présence des sexes. Le vocable « mixité » représente une opération de composition sociale mais aussi de finalité : il est un mot d'ordre d'autant plus efficace qu'il est permanent et opérationnel grâce à un ensemble de techniques. Parmi ces dernières nous avons relevé des techniques au cœur des modes d'inscription (dont l'intensité de la règle paritaire est variable d'un opérateur à l'autre) et des techniques discursives de persuasion.

#### **3.2.1. Quand la mixité ne va plus de soi ...**

L'égal accès de tous à l'alphabétisation que traduit la mixité n'est cependant pas suffisant pour composer des groupes effectivement mixtes. En effet, au cours des années nonante, les proportions hommes-femmes vont progressivement s'inverser avec la croissance de la demande féminine et celle d'une offre qui leur devient exclusive à près d'un tiers de l'ensemble des opérateurs en alphabétisation. Cette transformation va ouvrir la voie à des revendications de la part du public réclamant que les femmes puissent suivre des cours à l'écart des hommes. Mais qui est à la source de cet appel ? Actuellement il est difficile de reconnaître dans ce phénomène une intention claire, de la part des intéressées, de se réunir entre elles. S'agit-il de demander au secteur de l'alphabétisation de reproduire la ségrégation des sexes en vigueur dans la vie quotidienne d'une portion importante

d'apprenantes ? Ou s'agit-il d'une tactique d'agrégation féminine afin de s'appropriier des espaces autres que le foyer et de produire de nouveaux modes de vie et de pensée ? Sans moyen de trancher sur la question, certains acteurs de l'offre mixte se sont interrogés – certains pour la première fois – sur ce que représentait la mixité des groupes pour eux. Pourquoi n'avaient-ils pas jusqu'alors ouvert quelques groupes de femmes (ou d'hommes) dans un but d'éducation permanente en alphabétisation ? La mixité va dès lors émerger en tant que valeur explicite. Menacée, ou du moins interpellée, par des façons de vivre ensemble d'une part non négligeable de son public, l'alphabétisation mixte s'idéologise à fin de faire front : elle se réaffirme.

Lisbeth est directrice d'une association dont la mixité s'est fortement affaiblie. Entre suivre les volontés du public ou réaffirmer la mixité, elle a choisi :

On s'est retrouvé avec une quasi exclusivité féminine où les femmes jouaient bien des coudes pour décourager les quelques hommes qui restaient : « on serait mieux entre nous ! » Là, notre association a décidé de rester une offre mixte. On a pensé qu'à Bruxelles il y avait beaucoup d'opportunités pour des femmes au vu du nombre de cours non-mixtes.

Lisbeth, directrice, M.

Elise, directrice, voudrait que la mixité aille de soi, mais les temps on changé :

Quand je te dis que la mixité va de soi c'est parce qu'on remarque que finalement, au vu du public, ça ne va plus de soi ! C'est sous la pression extérieure ! C'est surtout pour ça que ça ne va plus de soi et qu'on se pose la question. La mixité qui va de soi devient une réponse à une demande de plus en plus radicale de non-mixité. Pour nous, ça ne pose pas de problème la mixité mais c'est un problème peut-être pour les usagers ou les usagères.

Elise, directrice, M.

Julien est formateur et vient en renfort lors des inscriptions. Pour lui la pression croissante est aussi entraînée par l'augmentation de l'offre non-mixte.

Ca fait 4 à 5 ans qu'on a une majorité de personnes uniquement marocaines ou maghrébines et qu'il y a une pression de ce côté-là. Il y a souvent des dames qui demandent des cours uniquement réservés aux femmes. Elles le demandent parce qu'ailleurs ça se fait aussi. Moi je dis « non ! ».

Julien, accueillant, M.

Dans ces extraits, la mixité semble ainsi prendre des accents de résistance face à la capacité du public à transformer le dispositif initial de l'opérateur. Ces pressions émergent aussi dans un contexte où l'offre en formation non-mixte prend de l'ampleur et où, par comparaison, certains opérateurs mixtes ont cherché à se positionner face à cette tendance en réaffirmant leur identité d'espace mixte. La mixité est donc devenue un concept explicite, une enseigne, un choix chez certains opérateurs.

### **3.2.2. Des méthodes d'action positive à l'égard des candidats masculins**

La réaffirmation de la mixité va s'accompagner chez les opérateurs concernés de mesures préférentielles sur base d'un seuil minimum de présence masculine comme l'explique Lisbeth :

Pour rester mixtes, nous avons décidé de mettre sur pied une discrimination positive à l'encontre des hommes : il ne faut pas un homme dans un groupe de douze femmes, il faut un minimum de 4 hommes par groupe pour qu'ils ne se retrouvent pas seuls.

Lisbeth, directrice, M

A partir de ce seuil, la mixité peut s’accomplir jusqu’à la **parité**, un idéal nécessaire promettant un équilibre entre hommes et femmes et la diminution des rapports de forces dans le groupe. L’expression probablement la plus aboutie de la mise en œuvre de la parité se retrouve dans la construction de certaines listes d’inscription. Celles-ci alternent systématiquement les critères de sexe, puis d’ethnicité et même d’âge. Néanmoins, le travail n’est pas si sélectif puisque la plupart des listes d’inscriptions sont déjà partiellement remplies au préalable par les noms des anciens apprenants qui ont confirmé la poursuite de leur formation. C’est donc en premier lieu leur évaluation qui va leur attribuer un nouveau (ou même) niveau (Oral 1, 2, 3, Lire et Ecrire 1, 2, 3, FLE...). Ensuite les « anciens » sont répartis parmi ces niveaux entre plusieurs groupes, ce qui permet déjà une répartition égalitaire. Les listes préformées et précomplétées facilitent donc le travail de l’accueillant face aux nouveaux candidats. Ces quelques détails techniques montrent combien la taille de l’offre en formation doit être importante pour rendre possible un agencement paritaire du public.

Les plus petites structures en formation d’alphabétisation peuvent adopter d’autres tactiques face à la pression de la demande féminine. En effet, certains opérateurs ne remplissent pas complètement leurs listes d’inscription afin que chaque groupe qui présente un certain risque d’homogénéisation puisse recevoir au cours de l’année, les candidats dont le profil concourt au maintien de la diversité. Dans le langage courant des accueillants cette pratique s’appelle « **le gel des listes** » et intervient à la « petite rentrée »<sup>68</sup>.

Les deux pratiques que nous venons de mentionner ont des vertus essentielles pour le sens du travail des accueillants : elles leur ôtent le sentiment parfois désagréable de participer à une sélection. La mixité prend déjà forme dans la structure des formulaires et de l’organisation du travail. Par ailleurs, ces opérations d’inscription se consolident sur base d’une adhésion sans concessions à l’objectif de mixité :

|   |
|---|
| Non, je ne favorise pas mais je vise une certaine mixité dans tous ces sens-là (genre et culture). C’est aussi donner la possibilité aux Marocains de s’ouvrir sur d’autres cultures et de donner aux autres aussi cette possibilité. |
|---|

Noura, accueillante, M.

Cette consolidation est aussi opérée par les formateurs qui suggèrent à l’accueillant d’inscrire un certain profil d’apprenants afin que la composition du groupe soit plus hétérogène. La mixité des sexes mais aussi des cultures est vivement souhaitée par certains formateurs qui ressentent un réel malaise face à des groupes trop homogènes. Si l’association prévoit un espace d’échanges entre accueillants et formateurs, des « améliorations » des groupes peuvent s’effectuer au cours de l’année, notamment lors de la petite rentrée.

---

<sup>68</sup> Il s’agit chez certains opérateurs de la seconde période d’inscription se déroulant en janvier. L’accueillant sélectionne dans la liste d’attente constituée à la rentrée en septembre des candidats selon leur date d’inscription (« règle du premier venus, premier inscrit ») ou selon des profils précis. Cette seconde rentrée sert à combler par de nouveaux candidats les places laissées vacantes par les apprenants les moins assidus.



### 3.2.3. Un travail d'information, parfois persuasif, sur le sens de la mixité

L'accueil des candidats à l'alphabétisation comprend un temps d'explication des règles en vigueur dans l'association. La mixité en fait partie et s'explique au candidat selon un registre argumentatif variable selon le degré de reconnaissance de la mixité qu'aura l'accueillant dans l'ensemble du dispositif d'alphabétisation :

« Ici, ben oui, on est mixte », je lui dis. Alors elle me fait des yeux étonnés... Je lui répons « Mais oui, c'est comme partout : dans le tram, dans la rue, à la mutuelle où chez le médecin... Quelle différence on devrait faire pour les cours de français ? » Et puis j'ajoute « C'est comme chez vous au Maroc, non ? ».

Jean, accueillant, M.

Je m'occupe aussi des inscriptions... Souvent les personnes viennent accompagnées d'un membre de leur famille ou de leur compagnon. Alors, je leur explique ce qu'on va faire. Je dis « Vous savez très bien que, si vous vous inscrivez ici, l'école est mixte, les cours rassemblent des personnes de conditions sociales différentes et de sexe différent et on travaille tous ensemble ». Un exemple très concret que je leur donne, c'est le tour de présentation obligatoire pour chacun. Il est donc pas question d'avoir des hommes qui ne disent « bonjour » qu'aux hommes et des femmes qui ne saluent que les femmes ».

Julien, formateur, M.

- Est-ce que les apprenants savent que vous faites uniquement du mixte ?

- L'autre jour, il y a un monsieur qui est venu avec son épouse. Lorsque cet homme a vu le groupe, il était étonné de voir des hommes. Je lui ai alors proposé de lui trouver un autre lieu car il existe plein d'endroits où il y a des cours rien que pour les femmes. Mais, j'ai toujours un petit peu peur de comprendre des choses qui ne sont pas justes. Je préfère alors les laisser un peu voir. Mais le problème, c'est qu'elle ne parlait pas français du tout...

- Et c'est lui qui faisait la traduction ?

- Oui... Mais on ne sait pas faire autrement. Mais on peut souligner quand même que c'est le mari qui a amené sa femme. Je trouve ça bien qu'il considère que sa femme doit apprendre le français. Mais, j'ai en même temps très vite senti que notre mixité ne lui convenait pas. Alors je les ai réorientés. Il y a une époque où j'aurais essayé de le convaincre, mais aujourd'hui non.

- Avant tu les raisonnais ?

- Non pas à ce point là. Ce n'est pas mon boulot : je n'ai pas à faire la morale à personne.

- Pourquoi ? Il n'y a pas un moment de discussion ?

- Si, en pratique. Je dis « si un jour, Madame veut travailler... ». Des choses comme ça... De temps en temps, il faut bien dire « Si tu veux trouver un boulot ici, il faudra peut-être l'enlever.. ». J'amène ça comme un problème d'ordre pratique, pas comme un problème moral...

Brigitte, accueillante, Op M.

Comme on le voit, Jean va mobiliser la généralisation de la mixité. Julien va plutôt donner un exemple de comportement attendu au nom de la mixité. Enfin, Brigitte, si elle ne réoriente pas directement, pointera des débouchés pratiques d'un apprentissage de la mixité. A côté de ces tactiques discursives, les opérateurs ont rapporté tout au long de l'enquête quelques cas spectaculaires où la discussion devient impossible entre candidats et accueillants :

- Quand on leur a dit que nos cours sont mixtes et qu'il n'y a plus d'autres inscriptions possibles dans la zone parmi les groupes non-mixtes, il y a eu un refus de la part du mari. La dame s'est mise à pleurer. La femme veut accéder à des cours de français qui sont des outils d'émancipation mais le mari met la condition que ça se passe dans des groupes non-mixtes. On n'est plus du tout dans l'émancipation.

- Comment vous réagissez par rapport à ça ?

- C'est très difficile parce qu'on ne va pas aller à l'encontre de la volonté de la personne ou de son mari.

- Ça justifie bien l'existence des cours non-mixtes.

- Oui mais la mixité ne posait pas de problème à la dame mais bien au mari ! Mais c'est difficile à savoir au fond si c'est la femme ou l'homme à qui ça pose problème parce que finalement, on n'a pas de dialogue puisqu'ils s'en vont. C'est un problème d'aliénation. Ce n'est pas nous qui sexualisons les classes mais c'est eux qui voient cela. On a beau essayer de désexualiser la classe en disant « ce sont tous des apprenants » mais rien n'y fait.

- *Mais si on est là pour apprendre, si on est juste des « apprenants » alors pourquoi vous insistez sur la mixité ? On ne pourrait pas avoir cours séparément ?*

- Mmm... Mais c'est nous qui posons nos conditions : nous sommes mixtes !

Elise, directrice, M.

Cependant, les opérateurs estiment ces événements encore peu fréquents lors des inscriptions car leur réputation d'espaces paritaires en général largement répandue dans le public et ce dernier sait donc à quoi s'attendre. Ceci laisse supposer que de nombreuses femmes n'ayant pas le droit d'entrer en contact avec d'autres hommes que leurs maris ou frères n'ont en général pas accès à la formation en groupes mixtes. Donc, la mixité ne pourrait jouer son rôle d'espace transitionnel que pour un nombre restreint de femmes.

#### 4. INTÉGRATION DU GENRE DANS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Une situation de mixité homme-femme dans un groupe d'alphabétisation peut devenir tant pour les responsables des cours que pour les apprenants, une dimension à part entière de l'apprentissage. L'ensemble des acteurs est alors amené à considérer **la mixité comme une ressource au niveau pédagogique et humain**. Cette situation, que nous nommons **mixité coéducative**, travaille à la valorisation des identités, à l'égalité de tous dans la participation et à l'interaction entre tous. Le formateur y tient une autorité particulière afin d'amener chaque membre de son groupe à vivre sa formation en résonance avec celles des autres participants. On retrouve derrière cette posture pédagogique quelques traits propres à la coéducation de l'Education Nouvelle du siècle passé. A l'opposé de la mixité coéducative, nous avons relevé des situations de **mixité de co-présence**. Elles sont remarquables par l'absence de mobilisation de la composition genrée du groupe en tant que ressource pédagogique. La mixité est dans ce cas considérée comme un processus autonome qui génère de lui-même des interactions entre les apprenants favorables à leur apprentissage de la coopération entre hommes et femmes. Autrement dit, c'est la co-présence qui fait le lien social. De la mixité de co-présence à la mixité coéducative, c'est bien **le degré d'intégration des questions de genre** dont il s'agit. Cela ne peut se réduire à des instants de formation sur les rapports de genre mais implique une vigilance constante des rapports de genre dans les groupes et du potentiel pédagogique du groupe en tant que mélange d'hommes et de femmes.

Cette typologie est bien entendu plus un produit de notre observation qu'une réalité pure. Cependant, en créant ces idéaltypes, nous visons à rassembler sous cette étiquette des pratiques qui convergent vers une optimisation ou non des ressources dans la classe dans un but affirmé de lien social et de transformation des attitudes envers la différence sexuelle. Cette distinction permet de mettre en tension les objectifs liés à l'apprentissage de la langue et ceux liés à l'émancipation ou plus radicalement la transformation des attitudes du public dans un contexte d'activités d'éducation permanente ou de cohésion sociale. Selon les données de l'enquête, cette tension repose à la fois sur les compétences du formateur, la participation des apprenants et la dynamique de groupe qui produit indépendamment de la volonté de chacun des opportunités de renforcement de l'apprentissage de la mixité. Enfin, comme avec tout modèle idéaltypique, il importe de considérer que dans la réalité et la diversité des pratiques de formation, un même opérateur, un même formateur ou un même apprenant peuvent être tantôt un acteurs de mixité coéducative tantôt acteurs de mixité de co-présence. En effet, ces deux modèles sont des situations particulières dont la durée est variable et non des règles qui s'appliquent automatiquement et de façon homogène. Mixité coéducative et mixité de co-présence se relaient ainsi au sein d'une même pratique.

La prise en compte de la mixité met au premier plan **le rôle du formateur** dans l'exercice de son **autorité**. Claire et Dina, formatrices de groupes mixtes à Bruxelles et Schaerbeek, ont remarqué que le dispositif de formation et l'asymétrie de statut entre formateur et apprenants permet d'enclencher des attitudes nouvelles :

Car, au-delà des réticences, nous avons des personnes qui apprennent à mieux connaître leur groupe et la formatrice et qui acceptent les activités proposées : « Voilà, on me le demande, donc je vais le faire ».

Claire, formatrice, M.

Mais j'ai déjà eu un homme pensionné qui ne voulait pas travailler avec les femmes pour les exercices de dialogue. Il a ronchonné au début puis il a accepté car je lui ai bien expliqué la situation : « C'est comme ça pas autrement ! ».

Si je les laisse choisir leur partenaire de travail, ils se mettent entre femmes et entre hommes. Alors, c'est moi qui choisis les groupes. J'explique calmement. Il ne faut pas tolérer ces résistances dans les groupes : une fois qu'on est dans un groupe mixte, il faut accepter de travailler ensemble.

Dina, formatrice, M.

L'apprenant n'est cependant pas uniquement docile mais aussi **confiant**. Cette confiance peut s'accrocher à **l'identité même du formateur** ou via un contrat explicite entre tous les participants. En effet, selon les explications recueillies auprès des formateurs, les similitudes en termes de sexe, d'origine ethnique ou sociale composent un terreau parfois favorable pour l'émancipation :

Ils savent que je suis musulmane et albanaise. Ils savent que j'ai une culture un peu similaire à la leur. Mais on est beaucoup avancé au point de vue émancipation de la femme. En Albanie, les femmes sont toutes scolarisées et ont parfois des hauts postes dans la société... ce qui n'est pas le cas en Turquie ou au Maroc où il y a beaucoup de jeunes femmes non-scolarisées.

Dina, formatrice, M.

Par ailleurs, des règles de bienveillance et de discrétion sont soumises au groupe dès la rentrée comme conditions de la participation. Pour Claire, il s'agit de construire un espace public au niveau des débats mais privé au niveau de la **confidentialité** :

Jusqu'à présent, ça se passe bien dans le sens où les gens sont clairs sur leur situation. Par exemple, il y a des femmes qui m'ont dit tout de suite « Mon mari ne sait pas que je suis ici et il ne doit pas le savoir » ou encore « Mon mari ne sait pas que ce sont des groupes mixtes ici ». Donc je rappelle au groupe qu'il faut respecter la confidentialité ici. Puis, bon, il y a quand même souvent des débats qui prennent forme. Alors, j'arrête le cours et on fait des tours de table pour dire ce qu'on en pense.

- Comment on arrive à garder cette confidentialité. Il n'y a pas de fuite ?

- A ma connaissance, il n'y en a pas eu. On s'engage au début de l'année que tout ce qui est dit ici reste ici. On doit être attentif à ce que les choses plus personnelles dans la parole de chacun ne se propagent pas à l'extérieur. Donc souvent, ça les rassure.

Claire, formatrice, M.

Autre rôle du formateur : équilibrer la prise de parole et intervenir sur des débats ou des attitudes des apprenants dès que la question du genre émerge. De ce fait, la réflexivité et la formation semblent jouer un rôle premier chez les formateurs-activateurs. Ceux-ci vont investir fréquemment la mixité du groupe par **des interventions pédagogiques ciblées** et de manière à l'embarquer dans un questionnement et à produire de nouveaux comportements. Claire n'hésite pas à **jouer sur l'espace** et la coopération entre apprenants afin de provoquer cette mixité :

En général, au début, les femmes peuvent se mettre d'un côté et les hommes de l'autre côté. Mais très vite, j'invite les gens à travailler en équipe et en sous-groupes et je demande aux gens de se mélanger. Je prépare les tables et « Tiens ! Toi tu viens ici ! Et toi ? Tu n'irais pas par là ? »

Claire, formatrice, M.

Les exercices de prise de la parole par **duos mixtes** sont aussi une illustration courante de ce mode d'activation. Au quotidien, les formateurs-activateurs de mixité saisissent au vol des paroles d'apprenants ou saisissent sur le fait des comportements mettant en jeu des rapports de genre. C'est l'occasion souvent de rappeler certaines valeurs défendues dans l'association comme l'égalité homme-femme ou d'entamer un débat. Cependant, certains formateurs rencontrés déplorent leur **manque de ressources pour rebondir** de la façon la plus appropriée sur les faits qui se déroulent dans leurs

groupes. Michaël est formateur et se retrouve parfois en difficulté face à des propos qu'il juge misogynes de la part de ses apprenants masculins :

- Si on veut que la mixité dépasse le simple cadre du cours et qu'un travail se fasse là-dessus il faut pouvoir saisir des occasions comme ça pour pouvoir traiter de ce thème-là.  
- *Mais tu ne le traites pas... Tu ne vas pas plus loin...*  
- Je me sens désarmé. Je trouve ça très difficile de traiter ces trucs-là. Ça ne se fait pas en cinq minutes, quoi ! Ça demande de déconstruire des idées préconçues et ce n'est pas dit que les gens en ont envie non plus... C'est vraiment un travail... ça ne s'improvise pas. Donc, si on ne veut pas renforcer le truc je pense qu'il faut être bien armé...  
- *Il faudrait être formé pour ça ?*  
- Oui. Et je trouve que ce n'est pas si facile : on touche à des idées qui sont vraiment très fortes : ce sont des choses inscrites dans le mode de vie des gens. C'est aussi un thème sensible. Donc ce n'est pas facile de bien traiter la question sans faire plus de tort que de bien.

Michaël, formateur, M.

La mixité sexuée peut aussi faire l'objet d'un cours. D'ailleurs, c'est sous cette forme que la sensibilisation à la mixité est le plus souvent envisagée par les opérateurs : c'est une **mixité thématique** et non plus pratique. Quand ils évoquent un travail sur la mixité, les opérateurs mixtes parlent de questions de société liées au genre : violence conjugales, partage des tâches, stéréotypes, libération de la femme, etc. Ces thématiques conçoivent le genre comme l'ensemble des difficultés que vivent les femmes. Peu est envisagé concernant les hommes. Autre champ d'exploration thématique quand les opérateurs évoquent leur travail sur la mixité : la sexualité. Elle est envisagée à travers d'autres questions de société comme la contraception, le droit à l'avortement, l'homosexualité, le SIDA, etc.

En fait, il est plutôt rare que les opérateurs rencontrés envisagent la mixité comme élément structurel et transversal de la pratique pédagogique comme le propose la coéducation. Il s'agit plus pour eux d'une thématique particulière qui requiert un travail supplémentaire pour le formateur. Cependant, pour beaucoup, l'urgence est d'abord d'apprendre à parler le français. Pour Elise, directrice, les compétences en matière de genre ou d'interculturel ne sont donc pas les plus importantes car la base reste l'apprentissage du français tant pour les apprenants que pour la formation des formateurs :

Aborder avec les formateurs l'éducation permanente c'est déjà un gros morceau. L'approche participative, la co-construction, etc. Par rapport à la cohésion sociale, on n'a pas encore eu le temps de se retourner et d'aborder ces questions. Les formateurs ne sont pas formés pour aborder les questions de genre ou de religion donc on renvoie un peu ça à la sphère privée. Les formateurs n'ont pas une formation sociopolitique pointue sur ces thèmes-là donc les cours ne doivent pas être des lieux de débats. Ici, nos formateurs sont des gens qui n'étaient pas formateurs avant. Donc, tout est engagé sur la pédagogie pure pour qu'ils acquièrent une certaine technicité.

Elise, Directrice, M.

Entre intervention pédagogique thématique (« aujourd'hui nous parlerons des hommes et des femmes dans notre société comme point de départ à l'apprentissage de nouveaux mots ») et mixité pratique (vigilance constante mobilisant la composition genrée comme ressource), il y a toutes une série de postures pédagogiques montrant d'une part que les opérateurs n'ignorent pas l'importance de traiter d'une manière ou d'une autre la mixité en alphabétisation et d'autre part que cette dimension reste néanmoins secondaire au profit d'une concentration sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire.

## 5. VALEURS ET ATTITUDES DES APPRENANTS À L'ÉGARD DE LA MIXITÉ

### 5.1. REPRÉSENTATIONS D'APPRENANTS SUR LES PARTICIPANTS EN COURS MIXTES

La récolte des représentations de la mixité s'est réalisée auprès des apprenants des formations mixtes *et* non-mixtes. Les questions posées étaient du type suivant : « Comment ça se fait qu'il y a des femmes dans des cours mixtes ? », « Quelle différence y a-t-il à votre avis entre les femmes du cours mixte et celles des cours non-mixtes ? ». Les principales réponses s'articulent autour de deux valeurs explicatives centrales : l'état civil de la personne et de son niveau de moralité. En voici quelques exemples :

Il y a un an il y a eu une dispute en cours du soir. On parlait de la mixité et un apprenant a dit « Moi, ma fille et ma femme, je ne les laisserais pas suivre les cours du soir. Les femmes qui sortent le soir ce sont les femmes de la gare du Nord. » Donc les femmes de son groupe étaient fâchées et il a fallu interrompre le cours. On a parlé avec ce monsieur-là pour qu'il se calme car les cours sont mixtes et il n'a pas à dire ce genre de chose là. Voilà, c'est pour te dire que la mixité le soir, c'est difficile.

Noura, accueillante, M

- Tu connais des gens qui vont dans des groupes mixtes ?

- Oui. Et ils ont des problèmes avec leur mari, leur famille.

- Tu ne connais pas des gens avec qui ça se passe bien ?

- Non. C'est les gens qui s'en foutent qui vont dans les écoles mixtes. Ce qu'ils veulent faire c'est draguer ...ou ils s'en foutent. Je trouve ça ... Chez nous au Maroc, les gens qui acceptent d'être dans des groupes mixtes, c'est des gens qui s'en foutent ... Voilà ! Les femmes des cours mixtes, c'est souvent des femmes divorcées.

Aïcha, apprenante, NMF

Chez les apprenants, la connaissance d'une offre mixte et d'une offre pour les femmes constitue un système alternatif qui les pousse à qualifier les publics de part et d'autre à partir de la moralité et du statut social de la femme tandis que la figure de l'homme n'est pas envisagée, voire impensée. Comme nous l'avons signalé dans notre analyse de l'accès à l'alphabétisation selon le sexe (voir chapitre 2), l'alternative induit un choix nécessairement responsable et moral. Ce choix devient significatif et identifie la personne dans ses préférences. Aussi il la stigmatise si cette personne dispose d'un capital social pouvant devenir à tout moment source de contrôle social. Les deux exemples de représentations sociales de l'apprenant-e-s du secteur mixte repris ci-dessus montrent combien la mixité a un caractère ambigu : elle se compose à la fois de femmes libérées de contraintes (veuves, divorcées) ou sociabilisées dans la mixité depuis toujours (« elles s'en foutent ») et de femmes mariées, leur statut annulant de facto toute possibilité de vivre autrement que selon la règle de ségrégation des sexes. Ce type de femmes est suspecté d'immoralité et non d'ouverture vers de nouveaux modes de sociabilité.

## 5.2. LA MIXITÉ, C'EST « RESPECT » ET GARDER SES DISTANCES

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les apprenants font une distinction entre la mixité de la vie de tous les jours dans les espaces publiques et la mixité de leurs groupes de formation où le contrôle social est accru tant par l'homogénéité ethnique due à la concentration locale des immigrés marocains et turcs, l'implantation du centre de formation, que par la densité des horaires. En cas de faible mixité ethnique, les rapports de genre segmentent l'espace qu'occupe le groupe, on parlera donc de **mixité segmentée ou ségréguée**. Ghazi est apprenante en cours du soir mixtes. Elle décrit la situation :

- Tout le monde est correct. Je n'ai jamais remarqué quelque chose de mal. Tout le monde est à sa place. La dame explique, nous, on fait nos devoirs. Ça va : on est bien. Il n'y a pas quelque chose de mal ici...  
- *Et ça se passe bien avec les hommes ?*  
- Chacun sa place, hein !  
- *Chacun sa place... ça veut dire quoi « chacun sa place » ?*  
- C'est un homme ici, une femme là-bas [...] Ici dans la classe, les femmes sont toujours assises là et les hommes toujours ici. On ne tente rien comme ça

Ghazi, apprenante, M

Cette segmentation a la particularité de ne pas révéler une domination directe entre les sexes présents dans le groupe mais d'actualiser des règles liées à la domination masculine exercée par des hommes hors du groupe : les maris des apprenantes. Ceux-ci entrent indirectement dans les rapports entre apprenants et apprenantes dans le sens où les premiers sont suspectés de commérages. L'important ici n'est pas de considérer si ces rumeurs se répandent effectivement dans les interactions sociales mais bien d'observer combien les craintes qu'elles alimentent sont ancrées chez les apprenantes. Lydia dirige une association où les formations d'alphabétisation s'adressent en général à des femmes mais où un groupe mixte a récemment vu le jour. Désirant développer d'autres groupes mixtes, Lydia a proposé récemment à un groupe de femmes d'accueillir des apprenants masculins. Leurs réactions furent vives. Pour Lydia, le poids du **contrôle social intra-ethnique** est déterminant pour une stratégie d'ouverture à la mixité :

Elles ont peur du « qu'en dira-t-on » du quartier. Elles nous ont déjà dit que s'il s'agissait d'hommes d'autre nationalité que marocaine, elles pouvaient accepter leur présence. Mais si c'est des Marocains, ça va se savoir ...et là, c'est problématique.

Lydia, directrice, M/NMF

Cependant, les apprenantes apprennent aussi à dédramatiser. Khadija est apprenante en groupe mixte bien que son époux s'y soit longtemps opposé. En cours, elle a du affronter le contrôle social qui peut s'opérer via n'importe qui dans son groupe. Lors de sa participation à l'enquête, elle a pris une certaine distance avec ses craintes :

- *Je repensais au café des hommes. S'ils parlent de toi rien qu'en bien, qu'ils te trouvent bien, une femme courageuse. « Voyez, Khadija, la femme d'Abdel, elle est courageuse, elle travaille bien »... Mais Abdel va être fâché quand même ?*  
- Oui  
- *Rien parce qu'ils ont prononcé ton prénom ?*  
- Oui oui. Dans la classe, il y a un monsieur qui parle beaucoup. Puis il parle, il parle. Puis il dit « Toi, tu es la femme d'Abdel ! Je connais ton mari ! ». Il m'a dit qu'il était venu à ma maison.  
- *Ah ?*  
- Oui, c'était ce monsieur qui parle beaucoup... Tu vois qui ?  
- *Hamid ?*

- Oui ! Je le connaissais pas, moi !
- *Mais lui te connaissait !*
- Oui. Il dit qu'il est venu à ma maison (mais chez nous, les femmes ne rentrent pas dans les pièces quand le mari voit les autres hommes). Il a dit « moi, je te connais, je connais le mari de toi, je le vois tous les jours au café et je suis venu à ta maison ! » [Rires] Après je n'ai plus rien dit! [Rires]
- *Mais peut-être que c'est bien : comme ça, Abdel, il apprend que c'est peut-être pas si grave d'être dans une classe avec des autres hommes... Non ?*
- Mais il parle beaucoup Hamid ! [Rires]
- *Et il parle trop aux femmes...*
- Alors ça crée la bagarre. Les femmes ne le veulent pas. Mais lui, il connaît toutes les familles que je connais !
- *Est-ce que parfois il te surveille un peu ?*
- Non.
- *Tu ne sens pas son regard sur toi ?*
- Non non...

Khadija, apprenante, M

Quand la mixité ethnique est trop faible, une manière bien courante de vivre la mixité est de savoir garder ses distances. Sous **le leitmotiv « respect »**, les apprenants des cours mixtes ont évoqué leurs tactiques d'évitement mais aussi les conflits générés par l'absence de distance. Ainsi voit-on des apprenantes opter pour **un comportement très scolaire** et éviter ce qui fonde pourtant certains objectifs de l'opérateur : le lien social avec « l'autre ». Sur le terrain, l'expression « on est là pour apprendre, pas pour draguer » était très redondante.

Une façon de justifier sa situation dans un groupe mixte est d'**externaliser cette « erreur »** en rappelant que cette condition est imposée et non choisie. Les apprenantes de cette enquête qui subissent la mixité sont des femmes mariées qui ont fortement incorporé le contrôle social.

- *Et quand tu as appris que tu allais te retrouver dans une petite classe avec des hommes pour apprendre le français... T'as pas eu peur ? Quand tu t'es inscrite ici, on t'avait dit quand même qu'il y aurait des hommes ?*
- Non ! On m'a rien dit.
- *Tu l'as découvert quand tu es rentrée dans ta classe ?*
- Oui. Je suis rentrée. J'étudie et je respecte les autres. C'est tout. Je viens ici pour apprendre le français, c'est tout. J'ai pas le choix.
- *Comme quand tu prends le bus : ils sont là et tu n'as pas le choix.*
- Oui ! C'est interdit dans l'Islam mais je n'ai pas le choix ! Je me respecte et je respecte les autres. Je viens ici pour quelque chose.
- *Tu as ton objectif...*
- Voilà.
- *Et c'est ça qui compte.*
- Oui. Les autres aussi, ils savent : si tu viens ici, il faut respecter les gens.

Fadoua, apprenante, M

Par contre les hommes, mariés ou pas, ne craignent pas les salutations ou de porter une attention serviable à l'égard des apprenantes. Ces comportements sont parfois perçus comme de la provocation par les femmes car ils actualisent une différence de statut entre les hommes et les femmes. Par conséquent la meilleure façon de rétablir un minimum d'égalité est à nouveau de rappeler les distances comme le fait Fadoua, témoin d'une dispute entre une apprenante et un apprenant :

C'est le problème : nous, les musulmans, normalement, les femmes et les hommes, mis ensemble... ça c'est interdit dans l'Islam. C'est comme ça. Mais Issan, il sait bien ça et il n'aime pas que sa femme soit à côté d'un homme. Mais, lui il le fait... Il était à côté d'elle. Et elle, elle était fâchée : « tu ne veux pas que ta femme aille à l'école avec tout le monde mais toi, tu te



permets ! » Même si on est obligés d'être mélangés, il faut « respecter » quand même !! On n'a pas le choix, alors il faut respecter et prendre ses distances.

Fadoua, apprenante, M

### 5.3. QUAND LA PARITÉ FAIT DÉFAUT : DU RAPPORT DE GENRE OU RAPPORT DE NOMBRE ?

Se sentir minoritaire ne facilite pas l'ancrage de l'apprenant dans un groupe. Se retrouver dans un groupe alors qu'il n'y a pas de reconnaissance de points communs peut provoquer une auto-exclusion sourde : je me retrouve parmi vous mais je sens bien – et vous n'avez pas besoin de me le faire sentir – que je ne suis pas des vôtres, donc je m'en vais. Les anecdotes d'hommes qui ne font qu'entrer puis sortir des groupes d'alphabétisation majoritairement féminins sont fréquentes. Pour Abdelali, cela fait 13 ans qu'il connaît les cours d'alphabétisation. Il les a suivis par intermittence au gré des possibilités de travail. Tout au long de ses formations, il a pu observer chez ses collègues masculins d'autres raisons de décrocher que celle de l'appel du travail :

Ici, quand les cours commencent, il y a beaucoup d'hommes et beaucoup de femmes. Après, quand les cours commencent, les femmes poussent les hommes dehors. Ils ne viennent pas toujours aux cours parce qu'ils se sentent pas bien. 'Un jour je viens un jour je ne viens pas', ils se disent. Ce sont les attitudes de leur région d'origine... Moi, je n'aime pas ça. Je viens ici, c'est mixte et ça veut dire que l'homme et la femme sont pareils.

Abdelali, apprenant, M

Pour Mahmoud, les rapports hommes-femmes dans son groupe ne correspondent en rien à ce qu'il a connu dans son pays d'origine, le Maroc. Il s'agit pour lui d'une situation absurde et injustifiable :

J'ai parlé avec ma formatrice des femmes qui ne disent pas « Bonjour » et de tout ça. Elle m'a dit que ce n'est pas normal. Alors moi j'ai dit que si je ne peux m'asseoir nulle part alors je retourne chez moi ! C'est dur ici.

Mahmoud, apprenant, M

Les informateurs témoignent aussi de ces rapports de force entre apprenantes majoritaires et hommes minoritaires :

Pour le moment, les groupes mixtes ne le sont pas beaucoup puisqu'on a un mari qui vient avec sa femme dans un groupe et un autre homme dans un autre groupe. Donc on a deux hommes ! Ils sont bien courageux ! Pendant un temps, nous avons eu un troisième homme mais il s'est enfui quand il a vu que dans sa classe il n'y avait que des femmes. Il s'est enfui !

Katheline, coordinatrice, M/NMF

*- Il paraît selon certaines études que les hommes couperaient la parole des femmes ...*

- Ce qu'on constate c'est que les hommes, étant en minorité, il faut intervenir pour qu'ils puissent parler ! Par ce que souvent, ce qu'il se passe, c'est qu'ils sont souvent quatre dans une classe de quinze apprenants et que ce sont les femmes qui donnent le ton. Ce sont elles qui dirigent. Les hommes, en minorité, eux, ils restent très discrets.

*- Elles donnent le ton ?*

- Oui. Elles sont enthousiastes aussi... Mais le problème aussi, c'est qu'il y a des choses qui se passent en arabe dans les classes (mais on ne peut pas l'éviter). Ils disent des choses entre eux que nous, les formateurs, on ne comprend pas. Notre jugement est donc en partie biaisé. Mais en général, ce sont les femmes qui prennent la parole.

Julien, formateur, M

Si on regarde du côté des hommes, il y a beaucoup moins d'associations qui s'adressent à eux directement, donc ils se retrouvent dans des formations mixtes... Mais ce n'est pas toujours ce qui fait leur bonheur. En effet, les femmes sont souvent en plus grand nombre et elles imposent leurs manières de fraser. Dernièrement je discutais avec un monsieur qui m'a confié que dans son groupe de travail, les femmes insistent pour que les hommes ne se mélangent pas à elles. Elles veulent rester entre elles. Quand dans la création de tables de travail celle où se retrouvent les hommes est complète, les hommes sans table n'arrivent de toute façon pas à se faire accueillir par les femmes. Cet homme qui me racontait cette expérience en étant très affecté. Pourtant, c'est un homme marocain qui connaît donc bien les usages des femmes.

Florence, formatrice, M

- Tu as aussi un cours oral débutant mixte mais tu as très peu d'hommes... Comment ça se fait ?

- C'est par rapport à l'histoire de notre association : avant il y avait plus de femmes. Je trouve que c'est déjà pas mal d'avoir trois hommes sur un groupe de 14 apprenants. Maintenant, il faudrait voir la demande : est-ce que certains hommes ont été refusés à l'inscription ? C'est pas impossible car il y a probablement des hommes qui se sont présentés avec un niveau oral en français suffisant pour entrer dans le groupe de lecture et écriture débutant mais comme il s'agit d'un vieux groupe de femmes, notre direction n'a peut-être pas tenté de faire entrer ces hommes... C'est pourquoi l'année prochaine, l'association sera plus mixte sur plus de niveaux différents pour être plus ouverte.

Nadine, formatrice, M/NMF

#### 5.4. LA MIXITÉ S'EXPORTE-T-ELLE AU-DELÀ DU CONTEXTE DE FORMATION ?

Il n'est pas certain que les apprenant(e)s osent reproduire en dehors de leur groupe les attitudes et pratiques développées dans une situation de mixité coéducative. Par exemple, Nisrina était apprenante en groupes mixtes avant de passer chez un opérateur non-mixte et nous a raconté comme d'autres apprenantes en groupes mixtes qu'elle avait commis l'erreur de saluer dans la rue, alors qu'elle marchait aux côtés de son époux, un apprenant de son groupe. Bien que son mari savait qu'elle était dans un groupe mixte, « mélangée avec les hommes », il lui a interdit, dès ce jour-là, de poursuivre sa formation. Voici son récit :

Un jour, j'étais dans la rue un jour avec mon mari et il y a un monsieur de mes cours (les cours mixtes où j'étais avant), qui m'a dit « Bonjour ! ». Et moi, je lui ai répondu. Mon mari m'a dit qu'il était fâché : « Tu lui as dit « bonjour ? Dis-moi d'où il vient ! Je vais lui casser la gueule ». Mon mari a beau savoir que j'étais à l'école mixte mais le jour où il m'a vue dire bonjour dans la rue, il s'est fâché... Alors que dans la classe c'est normal ! Mais ça, ça m'a choquée. J'ai eu peur. Et maintenant à chaque fois que je sors avec mon mari et que je reconnais quelqu'un de mon ancien cours, je dois mettre ma tête comme ça. Pour qu'on ne me voie pas ! C'est comme ça. Mon mari m'a dit ' C'est ça ! T'arrête l'école maintenant !'. J'ai perdu un an avant de me retrouver ici avec les femmes.

Nisrina, ancienne apprenante M, aujourd'hui NMF

La mixité des groupes implique pour beaucoup de femmes mariées issues du Maroc et de la Turquie des situations les invitant à la *déviance* avec un niveau de transgression très variable. Sous le couvert d'une situation pédagogique dans un espace relativement clôt, elles sont incitées indirectement à subvertir leurs normes sans pouvoir toujours en apprécier l'intérêt à long terme en dehors des cours. La mixité des groupes ne suffisant pas à transformer les rapports de genre dans les autres espaces quotidiens, une recherche approfondie devrait par exemple vérifier l'impact d'autres événements de la vie comme l'obtention d'un travail et d'un revenu supérieur à celui du mari, faisant de la femme le *breadwinner* du foyer.

L'enquête ne relève pas encore à ce jour de situations où l'expérience de la mixité dans le groupe fut une valeur ajoutée pour la formation des apprenantes. Sur ce point, c'est plutôt l'acquisition du français qui fait la différence en termes de rapports de genre. Par exemple, savoir lire le courrier

devient un acte de prise du contrôle. Un premier pas serait d'observer, avant de considérer des transformations à l'extérieur du groupe, les transformations à l'intérieur de groupe notamment chez les apprenants pour qui la mixité était une expérience nouvelle, comme le souligne Dina :

Certaines femmes arrivent ici sans savoir que c'est mixte. Elles acceptent parce qu'il n'y a plus de place nulle part ailleurs sauf chez nous. Certaines acceptent par la force des choses. Puis lorsqu'elles se rendent compte que venir ici c'est aussi découvrir la ville, entrer dans une bibliothèque, aller au musée et trouver des endroits où elles n'auraient jamais imaginé mettre les pieds... Elles éprouvent alors une certaine fierté. Certaines vont d'ailleurs refaire ces mêmes activités avec leurs proches.

Dina, formatrice, M

## 6. ADAPTATIONS ET ACCOMMODEMENTS

La mixité en tant que thématique et en tant que pratique amène sur ces deux plans l'opérateur à rencontrer ses limites et à trouver par conséquent des tactiques adéquates pour accomplir ses objectifs de formation tout en tenant-compte des attitudes ou expériences vécues par le public en regard de la mixité des groupes. Au niveau de la mixité en tant que thématique introduite occasionnellement dans le rythme des cours, l'opérateur préfère souvent recourir à l'expertise d'un intervenant externe. Au niveau de la gestion du groupe lui-même, le potentiel de la mixité est aussi limité. Pour quelques opérateurs rencontrés, le degré de sensibilité de certains sujets relatifs au corps justifie la division des groupes mixtes en groupes non-mixtes.

Il n'y a qu'une seule fois où j'ai fait une différence, où j'ai scindé le groupe en deux. J'avais fait une animation sur le SIDA. A la demande des femmes du groupe, j'ai prévu une intervenante pour les femmes et un intervenant pour les hommes. On était dans un cas où les questions posées pouvaient être extrêmement précises. C'est la seule fois où j'ai scindé le groupe !

Florence, formatrice, M.

Je ne sais pas au niveau pédagogique si on a beaucoup réfléchi sur comment la mixité pouvait être soutenue au niveau pédagogique. On ne va pas hésiter à traiter – avec des intervenants extérieurs spécialisés – de la violence faite aux femmes. C'est un sujet qu'on traite en commun mais avec un intervenant extérieur. On a fait aussi un atelier santé mais il me semble qu'à un certain moment certaines séances d'information (le corps de la femme, la gynécologie, etc.) ont été réalisées séparément. C'est un cas exceptionnel et ne concerne que quelques séances.

Lisbeth, directrice, M.

Quant à la gestion du contrôle social, nous avons relevé un cas d'accommodement qui n'est pas sans rappeler la ségrégation des premiers établissements scolaires mixtes. Il s'agit de l'expérience de cette apprenante en cours du soir qui fut autorisée par son centre de formation à quitter un quart d'heure à l'avance le cours afin qu'elle ne soit pas vue mêlée aux hommes qui composent la majeure partie de la participation. Noura, accueillante de ce centre, rapporte les faits :

On a eu un problème avec les cours du soir qui s'adressent souvent à un public qui travaille en journée. Majoritairement, ce sont des hommes car les femmes sont à cette heure-là occupées par les enfants et le repas du soir. La parité n'est pas acquise. On a une femme qui s'est retrouvée toute seule dans un groupe d'hommes et son mari venait d'habitude la chercher après le cours. Il l'a vue sortir du bâtiment avec des hommes et il lui a dit « Tu suis des cours où toi ? ». Elle lui a dit que c'étaient des cours mixtes et que d'habitude il y a aussi une autre dame qui participe aux cours (mais ce jour-là elle n'était pas là). Donc, il y a eu une dispute entre eux et cette dame est allée voir la conseillère pédagogique. Ensemble, elles ont trouvé une solution avec le groupe : elle partirait plus tôt que le reste du groupe. Comme ça, quand son mari viendra la chercher, il ne la verra pas sortir avec des hommes. Peu importe ce qui se passe dans la classe, c'est surtout la sortie qui l'inquiète. Il ne faut pas que les autres Marocains voient sa femme sortir avec des hommes parce qu'ils vont en parler au café. Donc, son mari craint ça.

Cette femme, c'est elle qui fait tourner la casserole dans le couple (c'est elle qui travaille et qui suit des cours) mais elle subit son mari. Le plus difficile c'est que quand des hommes quittent le groupe en cours d'année, j'ai difficile à inviter des femmes pour prendre leur place car il y a trop d'hommes.

Noura, accueillante, M.

Les opérateurs mixtes n'appliquent pas aveuglément la règle de la mixité. Même s'ils la défendent tant en ne répondant pas à des demandes de création de groupes de femmes qu'en essayant de persuader les candidats lors de l'inscription, ils sont aussi les mêmes à convenir d'accommodements à la faveur des apprenants qu'ils ont inscrits chez eux. Cela leur demande plus de proximité avec eux et l'aménagement de temps privilégiés et intimes afin que l'apprenant qui le désire puisse confier à l'accueillant ses difficultés. Cette attention particulière repose donc sur le suivi des apprenants par l'accueillant mais aussi sur la concertation entre travailleurs en alphabétisation afin de gérer les effets possibles de ces dérogations.

## 7. COMMENTAIRES ET QUESTIONNEMENTS

L'ensemble de la typologie mobilisée quant au niveau de régulation et d'intégration de la mixité peut se résumer comme suit :

|            |                             | INTEGRATION   |   |
|------------|-----------------------------|---|---|
|            |                             | Coéducation   | Pas de coéducation  |
| REGULATION | Mixité régulée ou paritaire | <p><b>Mixité d'émancipation</b></p> <p>« La mixité ne suffit pas »<br/>→ La mixité quantitative sert la mixité qualitative</p> <p>Parité ou pas, la mixité est renforcée par des interventions pédagogiques pratiques et thématiques. Parfois, le groupe est séparé en groupes NM.</p> <p>Apprentissage du français et genre ne font qu'un.</p> <p>Contrôle des effets, la mixité est vécue comme un dispositif réflexif.</p> <p>Risques et faiblesses :<br/>Entrepris morale, conflits<br/>Risque de décrochage des femmes</p> | <p><b>Mixité de co-présence</b></p> <p>« Le lieu fait le lien »<br/>→ La mixité quantitative est un but en soi</p> <p>La parité permet la rencontre des deux sexes. Une magie opère entre les sexes. Ils finissent par se connaître.</p> <p>L'apprentissage du français et les questions de genre sont deux matières distinctes. Ajouter le genre est un travail supplémentaire.</p> <p>Effets non-vérifiés, la mixité fonctionne comme un mythe, une idée reçue.</p> <p>Risques et faiblesses :<br/>Mixité ségrégée<br/>Pas de coopération entre les apprenants<br/>Faible formation des formateurs sur le genre</p> |
|            | Mixité sur le papier        | <p><b>Mixité utopique</b></p> <p>« la mixité est un vœu pieu »</p> <p>Les femmes s'inscrivent massivement. Le groupe est quasi-non-mixte</p> <p>La mixité est désirée par l'opérateur mais toutes les conditions sont réunies pour qu'elle ne se produise pas.</p> <p>Un travail sur le genre n'est pas la priorité.</p> <p>Risques et faiblesses :<br/>Décrochage des derniers hommes</p>  | <p><b>Mixité aléatoire</b></p> <p>« la mixité est naturelle »</p> <p>Par chance, autant d'hommes que de femmes viennent s'inscrire dans les groupes sans que la parité soit nécessairement atteinte.</p> <p>La mixité est « offerte » à l'opérateur. C'est un état naturel de ses groupes.</p> <p>Un travail sur le genre n'est pas la priorité.</p> <p>Risques et faiblesses :<br/>Mixité ségrégée</p>   |

En croisant d'une part mixités *régulée et sur le papier*, et d'autre part mixités *coéducative et de co-présence*, nous couvrons un ensemble de pratiques relevées sur le terrain de l'enquête auxquelles nous avons aussi attribué une étiquette qui cette fois-ci quitte la typologie un peu abstraite des idéaux-types pour correspondre à des pratiques et des situations réelles pouvant se combiner. Nous n'avons pas pu disposer de données qui auraient pu illustrer ou du moins prouver la pertinence du croisement entre mixité sur le papier et mixité coéducative. Autrement dit faut-il nécessairement un certain niveau de régulation de la composition sexuée des groupes pour la réalisation d'une mixité coéducative ? A cette question nous ne pouvons pas répondre faute de données pouvant contredire les faits observés sur notre petit échantillon d'enquêtés. Cependant, parmi nos entretiens de terrain, un des formateurs les plus engagés dans une démarche coéducative envisageait la primauté de la parité pour des actions d'alphabétisation attentives au genre et au changement social :

- Une fois qu'on aura la parité, on sera égaux ?

- C'est pas un idéal mais si tu as déjà la parité à ce niveau-là avec en plus un projet d'éducation permanente, d'ouverture à la culture, d'accès à l'extérieur, participation aux mobilisations, ça permettrait petit à petit un travail sur le changement social. Si nous, on plie et qu'on ne se met pas des balises pour y arriver, je remets mon tablier.

Julien, formateur, M.

Les valeurs récoltées auprès des opérateurs sur la mixité ont le caractère particulier d'être indépendantes des pratiques de régulation et d'intégration. Ainsi, on peut conclure que l'ensemble des opérateurs partagent la même vision idéale de la mixité : hommes et femmes doivent tôt ou tard être amenés à se rencontrer. Il s'agit d'une valeur commune dont nous avons évoqué le caractère hégémonique. Cependant cela n'empêche pas certains opérateurs de vivre cette mixité sur un plan complètement utopique, ou, au contraire, fort intégrée dans les pratiques pédagogiques, celles-ci nécessitant apparemment une situation paritaire. Ce décalage entre valeurs et pratiques souligne un élément fondamental de tout principe hégémonique : sa capacité à se nommer de façon idéale et de se pratiquer avec une forte variabilité. Ces variations ayant elles-mêmes des effets variables voire inattendus ou impensés dans les comportements du public. Cette indétermination du dispositif offre une marge de manœuvre pour l'appropriation et l'accommodement, bref, un dialogue est possible. Cela signifie pour nous qu'on ne convertit pas à la mixité mais qu'on la discute. Face à des résistances, des conflits ou simplement la différence de valeurs, le principe hégémonique est discuté et donc réapparaît sous sa forme idéologique originelle pouvant se mettre au niveau du dialogue avec d'autres idéologies. Pour Jean et John Comaroff, qui ont actualisé dans leurs études d'anthropologie historique la double notion hégémonie/idéologie de Gramsci, « c'est dans l'espace liminal entre les deux pôles où l'hégémonie s'incarne dans des formes ritualisées et institutionnelles et l'idéologie dans les contenus sémantiques signifiants, que l'hégémonie, par le pouvoir de la tradition, et l'idéologie, par le discours de la contestation, s'engagent dans une négociation qui vise la production d'une nouvelle hégémonie » (Mary, 2000 :790). Cependant, sommes-nous déjà à cet aboutissement ? Sur quels nouveaux éléments ce dialogue s'accorde-t-il afin d'innover ou du moins de renouveler sous un autre jour la question de la mixité ? Actuellement, la taille de notre échantillon et la faible problématisation par les opérateurs mixtes de la mixité sexuée ne nous permettent pas une réponse pleinement instruite.

Par ailleurs, la mixité, entendue comme dispositif, cherche à faire agir le public au nom de valeur qu'il ne partage pas toujours ou qu'il ne peut même pas envisager faute d'expérience personnelle de la mixité dans ses principaux espaces de socialisation. Cependant, ce type de public, qu'on pourrait qualifier de résistant, est-il vraiment présent dans le secteur mixte ? L'existence d'une alternative augmentant la responsabilité du choix concourt à la distribution d'un public pro-mixte (ou du moins peu contraire) d'une part et d'un public favorable ou forcé à la non-mixité *nécessairement* féminine d'autre part. Combien sont donc les participants du secteur mixte pour qui leur inscription

dans des cours mixtes constitue un changement appréciable dans leurs activités sociales quotidiennes ? Autrement dit, les groupes mixtes sont-ils vraiment des espaces transitionnels ? Une analyse quantitative devrait à l'avenir permettre de mesurer cette part de public « en transition » dont nous nous permettons de croire qu'elle est particulièrement marginale.





## *Chapitre 6*

### *La non-mixité féminine en alphabétisation*

## **1. LOGIQUES DE CONSTRUCTION DE LA NON-MIXITÉ CHEZ LES OPÉRATEURS DÉCLARÉS NON-MIXTES**

La non-mixité féminine s'appréhende dans la présente analyse selon qu'elle est proclamée au fondement des cours d'alphabétisation ou qu'elle résulte d'une adaptation de l'opérateur à son public. Dans le premier cas, on retrouvera la non-mixité *féministe*, dans le second cas, on retrouvera les non-mixités *exogène* et *par conformité* qui toutes deux ne furent pas envisagées dès le départ par l'opérateur mais se sont formées à partir du terrain sur lequel l'opérateur a ancré ses activités.

### **1.1. UNE NON-MIXITÉ FÉMINISTE : LA NON MIXITÉ COMME MÉTAPHORE**

Selon les données de l'enquête, la volonté d'inscrire la non-mixité dans un projet d'alphabétisation repose principalement sur deux scénarios possibles. Premièrement, la non-mixité est une décision émanant d'institutions ou s'encadrant dans des activités préexistantes qui ont déjà pour critère la non-mixité. Elle est déjà fortement ancrée et impose à des fins de cohérence un public de femmes dans l'ensemble de ses activités. Cette force d'imposition est due à la profondeur de son inscription dans l'objet social de l'association. Décider la non-mixité des cours d'alphabétisation découle donc à la fois de l'identité de l'association (Huard, 1980) et répond à une problématisation centrale dans la construction de l'objet social de l'association : l'émancipation des femmes.

Deuxièmement, la non-mixité féminine peut être le résultat de l'initiative de personnes privées qui, en tant que femmes, décident de se représenter. Nous avons ainsi rencontré une association initiée au départ par des jeunes femmes issues de l'immigration turque, marocaine et italienne qui avaient jugé le paysage associatif à l'époque bien trop masculin et peu ouvert sur la question des femmes. Se démarquant des associations pour femmes où étaient dispensés des cours de cuisine et de couture, ces co-fondatrices, femmes en ascension sociale, ont décidé de créer un espace d'émancipation pour celles vivant des conditions sociales plus rudes. L'alphabétisation des femmes est certes un levier vers la citoyenneté mais c'est surtout le combat et la conscientisation des femmes pour leur intégration politique et économique qui apparaît au premier plan des activités de l'association.

### **1.2. UNE NON-MIXITÉ EXOGÈNE**

La non-mixité n'est pas uniquement le signe d'une volonté explicite de l'opérateur. Elle peut aussi résulter d'une absence de règles à l'égard de la composition du public. C'est donc le public qui va implicitement « créer » la composition des groupes. Cependant, au contraire de la mixité sur le papier qui peut parfois s'avérer très féminisée, il s'agit bien ici d'une non-mixité actée a posteriori par l'opérateur. Les « groupes de femmes » sont donc indiqués dans les informations officielles et participent de l'identification de l'offre de formation. Ainsi ce qui distingue la non-mixité exogène de la mixité sur le papier, c'est que l'identification de l'opérateur non-mixte se pose à la fois à travers la communication informelle mais aussi formelle alors que la mixité sur le papier se pose comme mixte dans la communication formelle mais, recevant un public majoritairement féminin, est marquée par une réputation d'espace non-mixte féminin. Autrement dit, la non-mixité exogène, c'est une ancienne mixité sur le papier qui s'assume et se définit comme non-mixte suite à la pression de la demande féminine.

Pour les opérateurs interrogés qui sont dans cette situation, la composition de leurs groupes s'explique donc par des **causes externes** observables notamment sur le plan démographique et sur celui du panel d'activités offertes en dehors des cours d'alphabétisation.

Premièrement, ils attribuent leur non-mixité à l'évolution **démographique du quartier** dans lequel ils sont implantés :

- On m'a dit que dans le passé il y avait des groupes mixtes et des groupes uniquement d'hommes. Cela est dû au fait qu'à l'époque notre public était surtout composé de réfugiés politiques. Mais petit à petit, ces hommes avaient fini par trouver de nouvelles responsabilités professionnelles ou au niveau de leur famille. Ils étaient moins assidus donc.

On est arrivé à n'avoir plus que des femmes dans les groupes d'alphabétisation.

- *Donc, ce n'est pas une spécialisation que vous vous êtes faite. Vous n'êtes pas une association pro-femme.*

- Non, pas du tout. Notre but est de fournir un service global et de lutte contre l'exclusion sociale et la pauvreté. Ça, c'est notre intitulé présenté dans les statuts. Donc, on s'est retrouvés rien qu'avec des femmes. Ça s'est fait « comme ça ».

L'implantation dans le quartier fait qu'on a beaucoup d'immigrés marocains, dont certains du Rif. C'est donc probablement pour cette raison que le public qui s'est présenté est devenu de plus en plus féminin.

Lydia, directrice, M/NMF

Deuxièmement, la féminisation massive des cours d'alphabétisation peut s'expliquer aussi par la **préexistence d'activités à public féminin dans ou à proximité de l'association**. De nouveau, il n'est pas rare que ce soit le public de ces activités (garderie d'enfants, boutique de vêtements de seconde main, ateliers de couture) qui ait proposé lui-même des cours de français. Les bénéficiaires de ces initiatives étant les femmes elles-mêmes, les groupes, sans qu'on ne les ait qualifié explicitement d'ouverts aux hommes, ferment progressivement l'accès à ceux-ci en se constituant naturellement non-mixtes. Alphonse est directeur d'un service de cohésion sociale dédié à l'accueil de réfugiés politiques, pour lui, les cours d'alphabétisation de ses apprenantes leur appartiennent :

C'est ainsi que les personnes qui sont analphabètes, c'est un groupe de personnes âgées, de femmes. Elles ont commencé comme un groupe d'activité. Elles faisaient de la couture, du tricot et de la cuisine pour se rencontrer. Le fait de sortir de chez elles, de pouvoir rencontrer d'autres personnes, c'est très important. Mais il y en a plusieurs qui ne connaissaient pas le français. C'est comme ça que le groupe a commencé.

Alphonse, directeur, NMF

### 1.3. UNE NON-MIXITÉ PAR CONFORMITÉ

L'obtention de financement pour de nouvelles activités peut requérir une étude préalable sur les besoins du territoire sur lequel portent les actions d'une association. Par conséquent, il peut arriver qu'à la suite d'un diagnostic de quartier l'opérateur, face à une forte demande féminine en alphabétisation, une association se résolve à instituer des cours non-mixtes. Cette démarche permet de diminuer au sein du groupe le contrôle social en refusant l'inscription aux quelques hommes minoritaires qui en auraient pourtant fait la demande lors du diagnostic. Dans ce cas, la non-mixité est **une mesure conforme aux attentes du public** et permet de satisfaire la majorité des demandes.

- Il y a eu quelques demandes de cours de la part d'hommes mais ce sont surtout les femmes qui le demandaient [...] Notre objectif c'était qu'un maximum de personnes puisse apprendre le français. Mais si on avait proposé un cours mixte, on se serait trouvé avec trop peu d'hommes du quartier et, pour équilibrer, on aurait du accueillir des hommes des quartiers voisins... Et là, on sortait de nos objectifs qui nous demandent de travailler sur une aire spécifique. Donc, avoir un cours mixte pour ses vertus émancipatrices, c'est bien... mais, nous, ce n'était pas la demande du quartier.

Nous, on a un projet de cohésion sociale et pour nous, l'alpha des femmes, c'est pour elles une bonne raison, plus que toute autre sortie, pour justement sortir de leur famille, quitter leur maison un moment. Finalement, elles se retrouvent entre elles et c'est là aussi un de nos objectifs : se rencontrer, prendre de l'assurance, faire des repas ensemble et des sorties.

- Est-ce que c'est apprendre le français qui est une bonne raison légitime ou c'est plutôt apprendre le français entre femmes qui est une bonne raison?

- Sûrement que vis-à-vis des familles, c'est le fait aussi que ce soit entre femmes. Il faut savoir ici que dans le quartier, dans ces tours, il y a pas mal de contrôle social : des yeux qui regardent partout. Maintenant, ça va un peu mieux mais ces questions... « Qui fait quoi avec qui ? »... Il y a un contrôle quand même... Et donc, les cours entre femmes, c'est aussi lié à ça.

Nathalie, formatrice, NMF

## 2. LES POTENTIELS DE LA NON-MIXITÉ : LA VERSION DES OPÉRATEURS

Il est difficile de distinguer les éléments relevant d'objectifs assignés à la non-mixité de ceux relevant d'avantages pratiques découverts tout au long de la pratique d'alphabetisation. Nous employons donc le terme de « potentiel » qui traduit à la fois la dimension optative de la décision de non-mixité de l'opérateur et celle implémentative où le public joue non seulement un rôle de récepteur mais aussi de configurateur en se réappropriant les situations liées au dispositif non-mixte.

### 2.1. UN ESPACE DE LIBERTÉ POUR FEMMES SOUS-PRESSION

La non-mixité, généralement traduite par « groupes de femmes » n'apparaît pas aux yeux des opérateurs NMF comme un dispositif discriminant envers les hommes mais comme un moyen justifié de donner l'accès à des femmes qui sans cette condition de non-mixité ne pourraient jamais s'alphabetiser. Dans ce même ordre d'idée, les opérateurs NMF féministes se représentent comme des lieux de reconstructions, des **espaces semi-privés protégés** :

Elles viennent parfois de situations rurales difficiles où chacun vit dans son monde à part. Alors quand elles viennent ici, c'est déjà un choc culturel d'immigrer et puis en plus de ça... je crois qu'elles ont besoin de trouver un bien-être avant de se lancer dans des groupes mixtes.

Inge, directrice, NMF

La prise de parole, la confiance en soi, la confiance dans le groupe, le respect de tout ce qui se dit en classe et qui doit rester top secret, tout ça ce sont des choses qu'on met en place avec chaque groupe : c'est dit, c'est redit, c'est signé, c'est attesté. Il y a des chartes verbales et écrites pour qu'il y ait un espace de confiance. On a un programme à soutenir en alpha mais on privilégie le groupe.

Fadila, formatrice, NMF

Ici, c'est un espace de parole où la mixité n'a aucune raison d'être. Il y a des choses qui peuvent se passer parce que les femmes se sentent en sécurité. Il faut en prendre conscience. Pour nous, la mixité, ça va de soi mais pas pour des personnes qui ont été mal traitée, humiliée, enfermée, à qui on a dit depuis qu'elles sont nées qu'elles sont incapables parce que ce sont des femmes, que leur destin c'est de vivre pour leur père, leur mari, leurs fils, leurs oncles, leurs frères. Alors, qu'ici, elles ont une place à elles où elles peuvent se faire des amies et sortir avec elles. C'est fantastique !

Anne-Laure, coordinatrice, NMF

## 2.2. UN TERRAIN POUR LE LOBBY

La liberté de parole génère de la richesse, de l'échange mais aussi de la matière première pour soutenir des revendications politiques. Deux opérateurs NMF rencontrés développent non seulement la non-mixité comme ressource pédagogique pour l'émancipation mais aussi comme source de témoignage pour exercer une influence sur les autorités politiques en matière de droit des femmes. C'est le cas d'Ester qui développe son action de lobby en réseau avec d'autres associations et sur le plan européen mais aussi via des habitants du quartier :

On part de ce qu'on constate auprès des femmes, de ce qu'elles nous disent. Alors, peut-être qu'il y a parfois un décalage entre ce qu'elles nous disent et ce qu'on comprend, ça je peux l'admettre. Mais on essaie de partir de ce travail de terrain : un de nos objectifs c'est d'être un observatoire de la réalité des femmes et de réaliser un travail de plaidoyer. Avoir la connaissance du terrain et de relayer autant que possible ce qu'on constate auprès des décideurs politiques ou autres. On a développé une certaine expertise en cela.

Ester, directrice, NMF

C'est au travers des mots d'Ester qu'on peut mesurer aussi toute la différence entre des espaces-femmes envisagés comme refuges et ceux construits comme lieux d'empowerment. En effet, si les justifications de la non-mixité au nom de la liberté de parole et de la protection des femmes sont courantes chez tous les opérateurs non-mixtes rencontrés, des justifications mettant l'accent sur l'action politique sont selon nos données de terrain, beaucoup plus rares.

## 2.3. CIBLER LES FEMMES : AXE PRIORITAIRE POUR LE CHANGEMENT

Nombreuses valeurs et références fondent la défense de la non-mixité comme nécessité dans l'alphabétisation des femmes. Faisant référence à l'importance de l'analphabétisme des femmes à l'échelle mondiale, les opérateurs non-mixtes féminins démontrent l'utilité d'une « discrimination positive »<sup>69</sup> à l'échelle locale. Ils établissent une similarité entre les ratios genrés de l'analphabétisme dans le monde et celui, actuellement encore mal connu, de la population bruxelloise. Ainsi le principe de non-mixité est une réponse à **l'urgence d'éduquer prioritairement les femmes.**

A cela, s'ajoute une conscience aiguë du rôle de la femme tel qu'il est conservé par les traditions mais aussi la situation économique des couples immigrés sous-qualifiés où la femme s'occupe avant tout de ses enfants et est amenée bien plus que l'homme à côtoyer les institutions pour l'éducation et le soin de ses enfants. Soins, suivi de la scolarité sont les éléments qui reviennent dans la description que font les opérateurs à l'égard de leurs apprenantes. Inge et Ester sont toutes deux les directrices de deux associations pour l'émancipation de la femme. Pour elle, la femme est **un véritable levier de changement** :

Beaucoup de choses sont portées par les femmes en Afrique noire. Les femmes continuent à faire en sorte que les familles survivent : elles ont un petit commerce, elles ont un champ, elles font de la couture. Je crois que l'alphabétisation des femmes, ça peut être un tremplin. On ne les enferme pas en faisant de la non-mixité. Au Danemark, on met l'accent justement sur les femmes car ce sont elles qui portent la famille et c'est donc sur elles qu'on peut amorcer des changements. Moi, je vois ici, des évolutions dans les couples lorsque la femme arrive à s'affirmer à se trouver une place, un emploi, des cours d'alpha. J'ai une femme qui m'a dit que ses enfants sont contents de pouvoir dire à l'école « Maman travaille ». Il y en a peu dans l'école ici en face qui peuvent dire que leurs parents travaillent. C'est une fierté. Les

<sup>69</sup> Nous employons ici le terme véhiculaire parmi les acteurs rencontrés tout en considérant que ce dernier n'a pas de base légale dans le lexique de la loi anti-discrimination du 10 mai 2007.

femmes stimulent mieux leurs enfants dans leur scolarité parce qu'elles découvrent que ce n'est pas simple d'apprendre et que ça ne va pas de soi. Il faut beaucoup de temps. Donc au Danemark, ils mettent beaucoup plus l'accent sur les femmes : elles sont un levier plus important que les hommes...

Inge, directrice, NMF

On met l'accent sur la vulnérabilité des femmes. Et si tu arrives à toucher les femmes, tu vas toucher les membres de sa famille. Quand je suis entrée ici pour prendre la direction de l'association, je ne voulais pas qu'on pense que je ne voulais pas du tout travailler avec les hommes. Notre focus, c'est les femmes. C'est stratégique mais c'est aussi la réalité si on regarde comment les choses fonctionnent. Dans encore beaucoup de famille, les femmes doivent encore assumer – et ça ne veut pas dire que les hommes n'assument pas d'autres choses aussi – une série de tâches qui les met plus en contact avec la sphère publique que les hommes. Donc c'est par elles qu'on initie le changement.

Ester, NMF

## 2.4. DÉPLACER LES IDENTITÉS

Phénomène très récurrent et rapporté parfois sur un ton revendicatif, **l'humour** et la plaisanterie sont des comportements qui sont tant pour les formateurs que les apprenantes le signe que les femmes entre elles peuvent quitter un moment les rôles qu'elles exercent dans l'espace public. Quand les apprenantes défendent la non-mixité à partir de cet argument de l'humour, il s'agit bien de montrer que ces espaces non-mixtes ont la capacité déplacer les comportements attendus de leur sexe. L'humour leur permet aussi de relativiser les rôles et les difficultés qui y sont liées. Faire de l'humour, c'est déplacer certaines normes afin de produire une interpellation qui peut souligner, ponctuer ou relancer une dynamique pédagogique.

Face à un homme elles doivent être 'la femme de' ou 'la mère de', donc elles ne peuvent pas être elles-mêmes. Alors qu'entre-femmes elles peuvent être des copines, elles peuvent plaisanter entre copines. Elles n'ont pas peur qu'on rigole d'elles

Christine, formatrice, NMF

Elles sont entre femmes et il n'y a pas cette présence masculine qui quelque part les diminue, dans l'image qu'elles ont d'elles-mêmes. [...] Si je vais au bout du raisonnement, je pense qu'il y aurait ce référent masculin qui ferait en sorte qu'elles sont alors femmes par rapport à un homme. Elles redeviendraient des femmes, elles reprendraient leur identité de femme dont on peut s'imaginer qu'elle n'est pas positive. Alors qu'ici, elles peuvent être des « copines », des « apprenantes » mais pas des femmes dans le sens « soumises ».

Elsa, directrice, NMF

## 2.5. PASSERELLE VERS LA MIXITÉ

Le projet de la non-mixité, pour tous les opérateurs rencontrés est bien de favoriser l'accès à la mixité ce qui implique de considérer la structure associative comme un lieu de transition, nécessairement temporaire pour toute apprenante. Il s'agit donc d'une « première étape » comme le résumait Fadila et Hedwige, toutes deux formatrices à Schaerbeek et Saint-Josse :

La non-mixité doit rester un passage vers la mixité. Je pense qu'on doit travailler la passerelle dans ces groupes. C'est un élément important. Travailler avec des femmes ne signifie certainement pas être contre la mixité et certainement pas exclure les activités extérieures parce que la mixité, c'est dans la société, c'est dans la vie. Donc je ne prône pas un monde sans homme. Mais pour les femmes qui n'ont jamais vécu ce passage tranquillement et en douceur... elles n'ont pas pu avoir un temps bien adapté et bien déterminer pour leur permettre de pouvoir comprendre certains faits de notre société. Ce n'est pas uniquement la mixité qu'il faut apprendre mais avant tout l'écriture et la lecture qui sont pour nous une évidence

mais qui leur manque. Elles doivent apprendre à prendre la parole en public qu'elles soient avec des femmes ou des hommes.

Fadila, formatrice, NMF

La femme qui pourra rejoindre une formation mixte alors qu'elle est rentrée en alpha grâce à la non-mixité, c'est une femme qui aura reconnu en l'homme quelqu'un qui peut douter de lui, vivre des choses comme elle. Un homme-apprenant qui se trompe et qui essaie de se construire comme elle se construit elle-même. Ici, on leur donne des outils pour se frotter au masculin, le rencontrer. Une fois que la femme a retrouvé sa fierté et sa dignité, elle sera prête à s'asseoir à côté d'un homme et à prendre la parole. Ces armes-là ne peuvent être données que dans un espace non-mixte.

Hedwige, formatrice, NMF

## 2.6. UN MODÈLE VOLONTAIREMENT INACHEVÉ ET OUVERT

La non-mixité quelque soit sa formule n'est pas une norme absolue. Il existe pour chaque opérateur NMF rencontré différents degrés d'ouverture à la mixité. Ces mesures passées et présentes prouvent la dimension toujours volontairement inachevée de la non-mixité. Inge rappelle qu'une mixité existe au quotidien, Karen, une mixité ponctuelle. A côté de ces mixités vécues à l'intérieur de l'établissement ou des groupes, Anne-Laure pointe aussi les activités extérieures. Toutes ces ouvertures ont l'avantage de ne pas altérer la qualité d'un dispositif non-mixte basé sur la confiance et la confidentialité.

Chez nous, on a déjà eu des cours pour les hommes... parce que les femmes sont venues à un certain moment pour demander à ce que leur mari puisse venir apprendre à lire et écrire. On a organisé donc pendant des années des cours du soir pour les hommes. Cette année on a encore eu ce genre de demande de la part des femmes. On n'est pas contre et on a des hommes qui viennent dans la maison chercher leurs enfants. On a des contacts. On a deux profs masculins. On a un tiers de l'équipe qui est masculine.

Inge, directrice, NMF

Quand on fait l'accueil des chômeurs une fois par mois, il y a 300 personnes qui viennent ici déposer leur carte : ce sont souvent des hommes. Donc, on voit que des hommes peuvent aussi rentrer dans cet établissement, il y a une certaine mixité ici. Il y en a qui nous questionnent « Pourquoi vous faites tellement de choses pour les femmes ? Nous aussi on voudrait bien rencontrer des groupes d'hommes pour échanger nos points de vue, sans se disputer ». Mais ça n'existe pas ! Sauf qu'une fois nous avons eu la visite d'un groupe d'hommes de l'asbl BON qui sont venus parler de l'importance du rôle du père. Ca a marqué les femmes.

Karen, coordinatrice, NMF

On fait des choses qui sortent notre public des murs de nos établissements. On rencontre la mixité quand on fait des expos, du théâtre, des visites culturelles, quand on va au cinéma avec des femmes. On ne va pas réserver un musée ou un cinéma rien que pour nous ! Il n'y a pas de problème.

Anne-Laure, coordinatrice, NMF

### 3. LES POTENTIELS DE LA NON MIXITÉ : LA VERSION DES APPRENANTES

#### 3.1. INDIFFÉRENCES À LA NON-MIXITÉ

Quel est l'intérêt de se trouver entre femmes ? Les données de terrain montrent que toutes les apprenantes en cours non-mixtes ne sont pas nécessairement attachées à ce dispositif où n'y trouvent pas une raison claire. **Sur les onze femmes rencontrées dans les cours non-mixtes, 6 sont favorables à la mixité.** Certaines d'entre elles s'étonnent de la fermeture à l'accès des hommes à leurs cours. D'autres n'identifient pas la démarche féministe que leur lieu de formation s'est pourtant fixée.

Houria a 60 ans. Elle est d'origine marocaine et vit en Belgique depuis les années septante. Après avoir vécu avec son compagnon Joseph jusqu'à la fin de sa vie, la veuve a regagné Bruxelles où elle s'inscrit à un cours de français pour rattraper ses difficultés en écriture. Au moment de l'entretien, elle ignore que son « école » n'est pas ouverte aux hommes:

Il y a eu un homme qui s'est présenté ici mais on lui a dit qu'il n'y avait plus de place, alors il est parti. C'est dommage...  
Houria, apprenante, NMF

Inci, jeune Kurde de 26 ans, sait bien ce que c'est d'être privée d'école, de voir son frère s'y rendre et d'être la seule analphabète de la famille pour avoir passé sa jeunesse au chevet de sa mère souffrante. Arrivée en Belgique à 16 ans à l'occasion de son mariage avec un homme turc, elle désire avant tout s'occuper de ses trois enfants alors que son mari la pousse plutôt à trouver du travail. Pour elle, l'explication de la non-mixité est simple : les cours se donnent dans un couvent.

Ici, c'est normal, on est chez des sœurs<sup>70</sup>. Alors, elles ne veulent pas des hommes. Comment on parlerait du mariage, des enfants s'il y avait des hommes ? Tu ne vas pas bien expliquer ce que tu sais s'il y a des hommes. C'est pour ça. Quand je suis venue pour m'inscrire, je me disais « peut-être qu'il y aura aussi des hommes », comme ça... Donc, moi, je ne suis pas ici parce qu'il n'y a que des femmes. Moi, je ne savais pas qu'il n'y avait pas d'hommes, c'est tout. Si moi je veux apprendre à lire et écrire, ben les hommes aussi ils ont le droit ! C'est la même chose ! »  
Inci, apprenante, NMF

...C'est « la même chose » mais on ne parlera pas des mêmes choses si le cours est mixte... et peu importe, car, pour Inci, les thématiques abordées pendant sa formation doivent servir avant tout à mieux maîtriser le français. Comme les autres femmes favorables à la mixité, Houria et Inci ont en commun de n'avoir aucune pression sociale à l'égard de l'orientation genrée de leur « école ». La première a toujours préféré la compagnie de Belges non-issus de l'immigration et la seconde jouit d'une condition conjugale favorable.

<sup>70</sup> Il y a une chapelle au rez-de-chaussée du bâtiment où se donnent les cours d'alphabétisation.



### 3.2. LA NON-MIXITÉ : POUR AVOIR LA PAIX

Les 5 autres apprenantes rencontrées manifestent par contre leur attachement à leur « école pour les femmes ». Nous relevons deux positionnements distincts. Premièrement, une des cinq apprenantes considère que la non-mixité est un **choix personnel**. Juliette est une Congolaise célibataire de 40 ans, qui a fui son pays en 1993. Aujourd'hui, elle aimerait commencer à travailler. Ses enfants ont grandi et elle est libre de se lancer dans une nouvelle vie. Juliette trouve la mixité normale mais comme elle a eu le choix entre une offre mixte et une offre non-mixte et qu'elle se reconnaît une vie malheureuse auprès des hommes qui furent ses compagnons, elle a opté pour un cours non-mixte. Deuxièmement, ce choix de non-mixité peut relever d'un **choix contraint** où un besoin de formation est formulé par la candidate mais conditionné par le conjoint. Les quatre apprenantes qui témoignent ici ont en commun d'être toutes analphabètes et de ne pas avoir connu d'expérience de mixité qu'elles soient de la ville ou de la campagne et d'avoir été mariées très tôt à des Bruxellois de même origine qu'elles. Deux types d'approche de la non-mixité sont alors envisageables. D'une part le dispositif est perçu comme dans la continuité de la ségrégation qu'elles vivent déjà au quotidien. Il est le produit de la domination masculine sans pour autant que les centres de formations concernés n'inscrivent à cet égard un travail critique dans leur programme. D'autre part, la non-mixité est progressivement redéfinie comme un espace où peut s'organiser une résistance, où l'idée de ségrégation fait place à celle d'agrégation. Cependant cette seconde approche de la NMF n'est pas nécessairement perçue comme un levier suffisant pour changer la condition des femmes. Aïcha sait qu'elle trouve lors de ses cours de français un espace de confiance où de nombreuses expériences féminines peuvent être échangées. Cependant, elle n'a pas encore le moyen d'exporter hors-les murs de l'association les valeurs qui y sont défendues.

- Ton mari ne s'inquiète pas que tu ailles dans une école où les femmes se rassemblent ?
- Non, il ne va rien dire parce que c'est non-mixte
- Ici, c'est une association féministe. On libère la femme de ce qui l'enferme. Et donc, c'est quand même drôle que les hommes préfèrent que les femmes soient entre elles mais ils ne se rendent pas compte que les femmes parlent entre elles.
- Voilà ! On parle, on travaille, on fait tout, on se raconte tout mais ça reste ici. Ca reste ici.
- Ca reste ici et ça ne va pas changer les choses ? C'est juste un endroit où on parle mais où on ne va pas refaire le monde.
- Voilà.
- Est-ce qu'il y a des choses dans ta vie que tu voudrais changer ?
- Non, pour l'instant, non. Il faut que les écoles de femmes restent parce qu'il y a beaucoup de femmes qui ne peuvent pas aller à l'école mixte.

Aïcha, apprenante, NMF

## 4. NON-MIXITÉ FÉMININE ET PÉDAGOGIE : QUELLES PARTICULARITÉS ?

### 4.1. EN SECTEUR NON-MIXTE FÉMINISTE

Certains opérateurs rencontrés ont évoqué l'usage de la pensée de **Paulo Freire** et des outils pédagogiques pour l'alphabétisation dont ils disposaient lors de leurs premiers cours. Cependant, nombreux de ces outils s'adressaient aux hommes. Une traduction était donc nécessaire afin d'engager les femmes dans un apprentissage du français sur des thèmes qui leur parlent. Ce fut donc un important travail pour Inge qui parcourra l'Amérique latine avec d'autres militants bruxellois afin de s'inspirer des dispositifs à l'œuvre dans ces régions fécondées par la pédagogie émancipatrice de Freire.

L'ensemble des opérateurs rencontrés évoque **la liberté de prise de parole** comme fondamentale pour la qualité de la participation et l'efficacité pédagogique. Cependant, cette liberté obtenue grâce à l'absence d'hommes doit aussi s'appuyer sur d'autres dispositions, en particulier chez les opérateurs non-mixtes féministes qui travaillent aussi sur l'intime et la vie privée. Premièrement, il faut établir une relation de **confidentialité** :

La prise de parole, la confiance en soi, la confiance dans le groupe, le respect de tout ce qui se dit en classe et qui doit rester top secret, tout ça ce sont des choses qu'on met en place avec chaque groupe : c'est dit, c'est redit, c'est signé, c'est attesté. Il y a des chartes verbales et écrites pour qu'il y ait un espace de confiance. On a un programme à soutenir en alpha mais on privilégie aussi le groupe.

Fadila, formatrice, NMF

De telles dispositions n'ont pas été rencontrées chez les autres types d'opérateurs non-mixtes. Il semblerait que ces précautions découlent de l'importance des apports personnels des apprenantes dans leur formation. Ces apports peuvent concerner des faits de la vie privée ou publique mais peuvent être aussi réétudiés en groupe avec des « **lunettes de genre** ». Pour Hedwige et Karen, toutes deux actives dans deux associations différentes, il s'agit de reconverter l'espace des femmes produit par la ségrégation de leur communauté en **un espace positif d'agrégation de femmes** pour poser un regard critique sur cette ségrégation.

Elles sont arrivées ici parce que c'est non-mixte alors c'est l'occasion, justement, de déconstruire tous ces clichés sur le genre et la communauté ! Je trouve que c'est bien d'être non-mixte parce qu'on peut en parler à l'abri des hommes et sortir tout en douceur les femmes des clichés. S'il n'y avait pas cet espace, elles resteraient enfermées chez elles. Donc, oui, on favorise l'accès à un public qui pense, souvent malgré lui, en termes de ségrégation et donc notre but est aussi de déconstruire ces clichés pour faire de la cohésion sociale. C'est tout bénéf.

Hedwige, formatrice, NMF

Souvent on leur demande pourquoi on travaille uniquement avec des femmes... Alors elles répondent : « Parce qu'ici on peut porter le voile, parce qu'il n'y a pas d'hommes, parce que mon mari, il ne veut pas que j'aille dans d'autres cours ». Après on essaie de leur expliquer qu'on a une approche féministe, d'éducation permanente et que les cours de français ne sont pas une fin en soi mais un moyen pour mieux se débrouiller, pour être plus autonome. On travaille donc beaucoup avec elles sur le droit des femmes. L'alphabétisation est liée au droit des femmes, à la santé et à toutes les questions qui les touchent. Elles sont amenées à participer directement au cours et à apporter leurs matières à elles. S'il y en a qui préfèrent la grammaire à tout ça, on peut les orienter dans d'autres espaces, par exemple une école de promotion sociale qui n'aura pas cette approche d'éducation permanente et féministe.

Karen, directrice, NMF

L'apprentissage du français est orienté et fonctionne tantôt de façon inductive à partir des apports personnels des participantes tantôt de façon déductive à partir de thématiques insufflées par les formateurs. L'éducation permanente colle à l'expérience des femmes les invitant tantôt à une participation réflexive en groupe ou à rejoindre des manifestations à caractère féministe. Par conséquent, ces formes d'engagement multiple nécessitent des renforcements en termes de **suivi** des apprenantes et de **formation** des formatrices :

Au départ, la plupart sont d'accord d'entrer dans cette dynamique. Mais c'est qu'elles ne comprennent pas vraiment ce qui va se passer. Elles découvrent petit à petit. C'est pour ça qu'on a aussi une cellule d'écoute à côté des cours. Si un cours déclenche quelque chose chez elles, elles peuvent venir se confier.

Karen, coordinatrice, NMF

On a une post-doctorante d'origine anglaise à qui on a demandé d'être un peu plus outillées sur la question du genre car on voit qu'un côté de l'affaire (les femmes)... et les hommes, on en sait que ce qu'elles nous en disent. Puis il y a nos lectures, mais c'est peu. Donc on a demandé à cette femme de nous former parce que nous, nous ne sommes pas formées aux *women studies* ici !

Ester, directrice, NMF

Si les dispositifs non-mixtes féministes font preuve d'une forte intégration de la notion de genre tant au niveau des thématiques que des pratiques pédagogiques, des dissensions dont nous ignorons la saillance peuvent surgir. En effet, il semblerait qu'il n'y ait pas un accord autour des modes d'interpellation et de conscientisation du public. Jeanne est formatrice bénévole dans une association féministe mais reste sceptique face aux méthodes :

C'est important que les femmes trouvent une place dans la société mais je dois te dire que je ne suis pas toujours d'accord qu'on amène souvent les femmes sur leurs propres problèmes. Si on a des animations sur la sexualité ou des choses comme ça, les femmes sont amenées à s'exprimer là-dessus alors qu'elles ne raisonnent pas comme ça. On leur dit « Mais il y a un problème là, dans telle pratique. Vous ne voyez pas ? » On avait eu une animation sur « Qu'est-ce qu'être une femme. Quelles sont nos difficultés ? » Elles ne voyaient pas vraiment de quoi on parlait. Alors on leur a posé la question : « Est-ce que vous êtes contentes d'être une femme ? » Mais je pense que si elles sont contentes dans leur vie il ne faut pas leur donner l'idée que leur vie ne tourne pas très rond. C'est notre idée mais il faut questionner nos idées de temps en temps. Est-ce que nous, nous sommes contentes d'être des femmes ? Moi je ne suis pas féministe de façon à ce que les femmes qui viennent ici aient une vie de femmes comme ici. Si elles sont contentes, pour moi, c'est bon. Il ne faut pas leur mettre dans la tête que leur satisfaction n'est en réalité pas suffisante.

Jeanne, formatrice, NMF

Hormis un débat sur les méthodes, le projet d'émancipation fait l'unanimité chez les opérateurs féministes rencontrés. Qu'en est-il alors de leur public ? Karen, coordinatrice d'une maison de femmes, explique ci-dessous qu'entre le projet que se font les femmes à l'entrée en alphabétisation et celui que se donne son organisation, il y a un monde qu'elles doivent encore découvrir :

Souvent on leur demande pourquoi on travaille uniquement avec des femmes... Alors elles répondent : « Parce qu'ici on peut porter le voile, parce qu'il n'y a pas d'hommes, parce que mon mari, il ne veut pas que j'aille dans d'autres cours ». Après on essaie de leur expliquer qu'on a une approche féministe, d'éducation permanente et que les cours de français ne sont pas une fin en soi mais un moyen pour mieux se débrouiller, pour être plus autonome. On travaille donc beaucoup avec elles sur le droit des femmes. L'alphabétisation est liée au droit des femmes, à la santé et à toutes les questions qui les touchent. Elles sont amenées à participer directement au cours et à apporter leurs matières à elles. S'il y en a qui préfèrent la grammaire à tout ça, on peut les orienter dans d'autres espaces, par exemple une école de promotion sociale qui n'aura pas cette approche d'éducation permanente et féministe.

Karen, coordinatrice, NMF

De leur côté, les apprenantes rencontrées n'acceptent pas toutes que le contenu des cours ne « s'égarant » sur des discussions qu'elles considèrent hors sujet. Divorce, mariage, droits, santé intime ne sont pas des choses qu'on rapporte à « l'école » que l'on soit entre femmes ou avec des hommes. Identifiant leur projet d'alphabétisation à un projet scolaire, celui qui leur a manqué dans leur enfance, elles restent sceptiques face à la tournure que prennent certains cours. C'est à partir de cette connaissance du fonctionnement de la formation qu'elles redoutent une éventuelle mixité. Si Nilüfer pouvait avoir la garantie que le contenu restait celui du « cours de français » elle ne verrait pas d'inconvénient à ce que des hommes participent aussi :

Je ne suis pas contre qu'il y ait des hommes et des femmes comme ça dans la classe. C'est la même chose. Les hommes, ils viennent aussi pour le cours, pour apprendre à lire. Ce n'est pas... Je ne sais pas... Nous avons déjà été dans une classe où il y avait des hommes. Mais on leur a rien dit, donc ça se passe bien. Mais ce groupe-là a parlé du divorce (qu'il y en avait beaucoup et tout ça...) Pour moi, c'est « non » ! Je ne parle pas de ça ! Si tu viens à l'école ce n'est pas pour parler des problèmes de ta maison ! ».

Nilüfer, apprenante, NMF

#### 4.2. EN NON-MIXITÉ EXOGÈNE ET PAR CONFORMITÉ

A l'opposé des groupes de femmes construits à partir d'initiatives féministes, ceux développés à partir du public ne sont en général pas renforcés d'une intervention pédagogique proprement liée aux rapports de genre. Les informateurs questionnés à ce propos déclarent que l'urgence des femmes est avant tout l'acquisition de la langue. Celles-ci sont d'ailleurs souvent peu intéressées par les activités socioculturelles, qui ne sont pas « de vrais cours »<sup>71</sup>. L'identité scolaire de l'apprenante est ce qui a de plus valorisant.

- Est-ce que vous avez l'occasion de travailler sur les rapports hommes-femmes puisque vous bénéficiez de groupes non-mixtes ?  
- On ne travaille pas nécessairement sur cette émancipation mais plus directement sur la langue dans les cours d'écriture et de lecture. Le genre, c'est un peu une problématique annexe, je pense. L'idée, c'est qu'elles soient plus libres et plus à même de se débrouiller toutes seules sans avoir toujours le mari avec soi. C'est de l'émancipation dans le sens où on leur donne les moyens de se débrouiller. C'est ce qu'elles réclament. Elles peuvent ainsi aller à la commune, décliner leur identité, etc. Elles veulent aussi être capables de remplir un formulaire.

Nadine, formatrice M/NMF

La voie scolaire par laquelle les apprenantes aiment apprendre le français est une voie valorisante pour elles qui n'ont jamais eu droit à l'école.

- Ce matin, il y avait un jeu sur la sécurité sociale. Un jeu très bien fait mais tout de suite, j'ai senti des réticences : « On ne fait pas le cours normal ? ». Elles se plaisent à venir comme si elles venaient à l'école. Elles visent le lire et écrire. Elles ont beaucoup besoin de ça...  
- De l'image de l'école ?  
Elles aiment retrouver cette image de l'école : on est derrière un bureau, on a des manuels...  
- Alors que nous envisageons cette « école » autrement...  
- Mais ces représentations sont très présentes dans l'esprit des femmes... Exposer son point de vue sur un sujet... Ce n'est pas ça qu'elles cherchent.

Nadine, formatrice, M/NMF

<sup>71</sup> Ce désintérêt peut être d'autant plus fort que ces femmes disposent d'un faible nombre d'heures de formation et qu'elles cherchent à atteindre au plus vite leurs objectifs.

## 5. MISE À L'ÉPREUVE DE LA NON-MIXITÉ : DES OPÉRATEURS EN TRANSITION

Si dans le chapitre précédent consacré à la mixité, les expériences critiques, ou mises à l'épreuve, concernent le secteur aux prises avec son public (et inversement !), nous allons considérer dans le cas de la non-mixité féminine un trouble jetant dans l'arène à la fois des opérateurs, leurs apprenantes et une injonction politique précise : le développement d'offres à l'égard du public masculin. Cette mesure, insufflée par la COCOF dans le cadre du Décret Cohésion sociale, va mettre en scène un jeu de définition autour du genre et de la mixité, un véritable espace de négociation, parfois conflictuel, entre associatif et politique. Après une lecture critique du texte et une nuanciation de celui-ci par des acteurs de la politique de cohésion sociale, nous observerons les tactiques d'implémentation des opérateurs et les résistances des apprenantes. Enfin, nous clôturerons avec d'autres formes de transition qui ne sont pas amorcée au niveau politique mais par le public.

### 5.1. LE TEXTE DE L'APPEL À PROJET COHÉSION SOCIALE

Pour rappel, la définition de la cohésion sociale est la suivante<sup>72</sup> :

« Par cohésion sociale, on entend l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, quels que soient leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, leur statut social, leur niveau socio-économique, leur âge, leur orientation sexuelle ou leur santé, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu. Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion sociale par le développement de politiques d'intégration sociale, d'interculturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales. Ils sont mis en œuvre, notamment, par le développement d'une action communautaire de quartier et du travail en réseau ».

COCOF, 2010 :1

Suite au constat d'une faible rotation du public chez certains opérateurs non-mixtes financés par la Cohésion Sociale, la COCOF a décidé de préciser dans l'appel à projets du quinquennat 2011-2015 ce qu'elle entendait par « genre » quand elle mentionne la « mixité de genre » à côté de trois autres mixités (d'âge, de culture et sociale).

Mixité de genre:

La problématique du genre et plus particulièrement de la mixité, de l'émancipation et de l'égalité hommes – femmes n'est plus une priorité en tant que telle mais doit bien évidemment être présente dans toutes les actions. Il faut veiller à ce que tous les publics soient touchés par les diverses actions. Une attention particulière sera portée au public masculin adulte, moins présent dans les actions menées dans le précédent quinquennat. Les actions sont proposées tant aux hommes qu'aux femmes, même si certaines actions peuvent ne s'adresser qu'à une catégorie de genre mais l'objectif est néanmoins de permettre une réelle mixité pour la majorité des actions proposées. Afin de favoriser une mixité de genre dans les actions, il sera apprécié qu'il y ait au minimum une action mixte accueillant tant des hommes que des femmes.

COCOF (2010 :3)

Selon notre lecture, dans l'extrait ci-dessus, le genre n'est pas défini à travers la vision traditionnelle du rapport de force produisant des inégalités entre hommes et femmes. Il est mobilisé dans un cadre référentiel différent : la diversité. S'opère donc un glissement où la notion de mixité prend le pas sur celle de genre. La dimension comptable sur celle sociologique. La dimension pacificatrice sur le constat des inégalités et de la lutte qu'elles engagent. En cela **l'expression de « mixité de genre » est un oxymore** : il joint une idée d'égalité (dont la mixité serait l'expression) à

<sup>72</sup> Pour un rappel approfondi de la politique de cohésion sociale voir chapitre 1.

une idée d'inégalité (portée par le concept de genre). Seulement – ce pourquoi cet extrait est compliqué et polysémique – il reste reconnu que l'émancipation même si elle n'est plus prioritaire « doit bien évidemment être présente dans toutes les actions ». Or, nous l'avons vu dans nos précédents chapitres, les opérateurs mixtes et non-mixtes posent différemment la question de la lutte contre les inégalités entre les sexes avec d'une part un égalitarisme universaliste et d'autre part un égalitarisme imposant un temps d'action positive. Comment dès lors, pour qui l'émancipation de la femme constitue l'objet social principal, concilier mixité et émancipation dans une perspective de genre ? Selon nous, toujours en considérant comme seules sources de compréhension les textes officiels du décret, un tour de passe-passe est néanmoins possible. En effet, si la formule mixité de genre est un oxymore elle est aussi diplomatique tant **ses termes étrangement inconciliables peuvent néanmoins se permuter**. Ainsi, peut-on faire du genre pour produire de la mixité ou faire de la mixité pour produire du genre. C'est-à-dire qu'on peut travailler sur base du constat des inégalités hommes-femmes et poursuivre avec des femmes ou avec des hommes séparément un travail de conscientisation pour arriver à mieux vivre ensemble. Et inversement, cela signifie aussi que l'on peut travailler avec des groupes d'hommes et de femmes qui ont consenti à la mixité afin de produire une conscience des rapports inégalitaires hommes-femmes. **La question reste donc celle du but** car, selon nos sources (cette fois-ci théoriques et de terrain), si la mixité est le vecteur de la cohésion sociale entendue dans le sens de l'éclatement des agrégations ou ghettos et la connections de liens sociaux inédits, alors sa valeur dépasse un simple agencement comptable. Pour reprendre notre typologie du précédent chapitre, la question devient celle de savoir si les opérateurs doivent transiter vers une mixité de co-présence ou aléatoire ou vers une mixité d'émancipation ?

Une rencontre avec quelques cadres administratifs et politiques engagés dans le programme de Cohésion sociale a néanmoins permis de nuancer un peu mieux le texte officiel. Premièrement, la « mixité de genre » est souhaitée mais en cas d'impossibilité, les opérateurs non-mixtes sont invités à développer des objectifs d'émancipation, comme le rappelle Gilles, un des cadres politiques pour le programme de Cohésion sociale :

Face à des associations qui me disaient qu'elles ne savaient pas faire de l'alpha pour les hommes parce que les femmes ne le voulaient pas (parce qu'il y a des hommes derrière elles qui ne veulent pas, c'est plutôt ça la réalité !), que devais-je faire ? Est-ce qu'on doit dire que 'c'est terminé' et qu'elles n'auront plus de financement ? On dit plutôt que non seulement « vous pouvez faire de l'alphabétisation mais aussi faites de l'émancipation en expliquant aux femmes comment elles peuvent sortir de ce ghetto dans lequel elles sont enfermées pour qu'elles accèdent à une société qui est mixte » ... au lieu d'un repli sur soi ! Ce qu'on ne veut plus, c'est qu'on ait des associations qui organisent toujours le même type d'activité en laissant les femmes entre elles en permanence.

Gilles, politique de Cohésion sociale

Si l'on ne tient compte que des textes du décret ou de l'appel à projet, il est difficile de voir en quoi **l'émancipation** prend une part dans un projet de cohésion sociale que l'on préfère définir comme un mélange de mixités (de sexe, d'âge, d'origine sociale et ethnique). Cependant, une travailleuse à la politique de cohésion sociale en rappelle l'importance, même s'il faut lire l'émancipation en filigrane de l'ensemble des textes officiels :

- J'ai noté dans votre décret l'absence de termes tels que « émancipation »... qui est plutôt, c'est vrai, le cheval de bataille de l'Éducation permanente, autres sources de financement pour l'alphabétisation...  
- La cohésion sociale, c'est quand même l'égalité de tous, accès aux mêmes droits pour tous, devenir citoyen à part entière par le biais de la connaissance de la langue et d'actions citoyennes. C'est un processus qui vise l'égalité et la citoyenneté. L'émancipation en tant que telle n'est peut-être pas dite comme ça (car on a du réduire les priorités car avant il y avait une cinquième priorité qui était l'égalité homme-femme et l'intergénérationnel)...

- Je me demandais, vu l'absence de ce terme, si la cohésion sociale ne visait pas plutôt des actions d'intégration plutôt qu'émancipatrices...

- On parle aussi de l'approche citoyenne, de la notion de respect, de la diversité, des actions suscitant le débat et la réflexion... Il me semble que l'émancipation est partout en filigrane.

Anne-Louise, politique de Cohésion sociale

Par conséquent, entre la priorité de l'entrée des hommes dans la formation, le turn-over plus rapide du public et la priorité à l'émancipation, se tend apparemment un espace contradictoire et donc négociable. Cependant, cet espace contribue à rendre plus flou l'objectif final pouvant faire l'objet d'évaluation.

Autre indétermination de la politique de cohésion sociale à l'égard de l'alphabétisation : le **hiatus entre les temporalités de la politique et l'accomplissement de l'action publique**. La politique de cohésion sociale fonctionnant actuellement par quinquennat, cinq années suffisent-elles pour atteindre en alphabétisation non-mixte un parcours assez brillant, faisant d'une femme analphabète et interdite à la vie mixte une femme instruite et émancipée pouvant défendre des choix opposés aux valeurs de sa communauté ou de son mari ? Pour Gilles, cette contradiction des temporalités est un vrai problème.

Ce qu'il faut c'est que dans quatre ans on n'ait pas encore les mêmes femmes dans les mêmes groupes. Il faut qu'il y ait un mouvement... Mais il est vrai que l'alphabétisation prend du temps.

Gilles, politique de Cohésion sociale

Cette question est d'autant plus difficile pour le politique qu'il n'existe pas à ce jour de modes d'évaluation. Par exemple, faudra-t-il tenir compte de la reproduction de la ségrégation sexuée au sein d'espaces officiellement mixtes ?

-Même si le dispositif est mixte, le public s'en arrange à sa façon en se divisant au sein du groupe. Est-ce qu'il faudrait y faire quelque chose ou on pourrait laisser cela en l'état ?

- Je ne sais pas. Moi, je laisserais faire sauf s'il y a des problèmes. Les gens peuvent être répartis selon leurs affinités ethniques ou de sexe mais tant qu'il n'y a pas de problèmes entre eux, à la rigueur, peu importe. Car, finalement, nous aussi nous aurons peut-être tendance à préférer aller s'asseoir à côté d'une femme plutôt qu'à côté d'un homme. On ira vers quelqu'un qui nous ressemble un petit peu. Qu'on laisse le libre choix aux apprenants tant que les règles du respect de l'autre soient respectées.

Anne-Louise, politique de Cohésion sociale

Vers quelle mixité finalement la cohésion sociale désire-t-elle orienter ses opérateurs ? D'une part des opérateurs chez qui le passage à la mixité constitue une atteinte à leurs objets sociaux sont autorisés à maintenir leur non-mixité tant qu'ils font de l'émancipation féministe. D'autre part d'autres opérateurs déjà mixtes ou le devenant ne doivent pas s'inquiéter des divisions internes aux groupes, tant que subsiste le respect – terme dont les apprenants nous ont appris les origines ségrégationnistes.

## 5.2. UNE RÉCEPTION MITIGÉE CHEZ LES OPÉRATEURS NON-MIXTES

L'appel à projet a provoqué une secousse sismique en terre non-mixte féminine. Si des adaptations s'amorcent, certains opérateurs non-mixtes féministes que nous avons rencontrés ne cachent pas leur ressentiment et leur scepticisme à l'égard d'une telle mesure. Pour eux, il s'agit d'un problème de fond et identitaire lié à l'organisme-même. Par contre, les autres types d'opérateurs non-mixtes semblent plus accueillants : le décret n'imposerait qu'un problème de forme et de négociation à mener avec le public.

Premièrement, l'introduction de cette nouvelle contrainte demande pour certains opérateurs à repenser leur mode de production de l'offre. En effet, c'est le cas en particulier des opérateurs NMF exogènes dont l'espace des groupes d'alphabétisation a été approprié par les femmes : ils doivent aujourd'hui **inverser le sens du dialogue** en posant eux-mêmes de nouvelles conditions à l'intérieur des centres d'alphabétisation... et établir des stratégies qui puissent contrecarrer le bouche-à-oreille continuant à l'identifier comme « école pour femmes ».

Deuxièmement, certains opérateurs sont avant tout des acteurs féministes chez qui de nombreuses femmes trouvent un espace à mi-chemin entre l'espace privé protecteur et l'espace public émancipateur. En incitant à la mixité, c'est **l'objet social**, par ailleurs parfois financé par l'Education permanente, qui est atteint et par extension, l'identité de l'organisme. Les opérateurs réaffirment dès lors leur projet d'éducation permanente comme un bouclier que l'on dresse face à une menace.

Troisièmement, certains opérateurs ne voient pas en quoi la mixité dans des groupes d'alphabétisation est un moyen pour atteindre l'égalité. Les incitations politiques à la mixité semblent aux yeux de certaines personnes interrogées ne tenir compte que d'une mixité simplement quantitative, que nous avons baptisée précédemment *mixité de co-présence* dont la parité garantirait l'égalité. Or, pour ces opérateurs, l'arrivée d'hommes modifie non seulement la composition du groupe mais son sens. En effet, pour Anne-Laure, coordinatrice d'une association féministe, faire de la mixité pour de la mixité, c'est oublier les inégalités sociales entre les sexes :

Quel est le but de ceux qui nous l'imposent ? On nous dit alors que c'est pour l'égalité... Mais il n'y a pas d'égalité ! La mixité serait idéale si notre société était idéale. Mais ce n'est pas le cas. Si tout le monde était à égalité, bien sûr que tout serait alors mixte. Mais ce n'est pas en faisant des espaces mixtes qu'on va arriver à l'égalité !

Anne-Laure, coordinatrice, NMF

Quatrièmement, tous les opérateurs non-mixtes rencontrés s'inquiètent de la liberté de prise de parole des femmes si elles devaient se trouver en présence des hommes. L'ouverture à la mixité de certains groupes serait donc nuisible en termes d'efficacité pédagogique et provoquerait aussi **la fuite du public-cible initial**. Cependant des opérateurs (NMF par *conformité* et *exogènes*) dont l'objet social ne semble pas menacé par l'appel à projet du décret, pensent que cette perte sera mineure et misent sur la compliance de leur public :

Ma formatrice m'a dit qu'il y en a qui ne viendront plus... Mais je pense qu'on a parfois plus peur qu'autre chose. Par exemple, on a déjà eu un stagiaire et ça s'est bien passé. On se fait parfois des représentations des peurs des femmes alors que ce sont des peurs qu'on leur attribue.

Elsa, directrice, NMF

La question qui nous turlupinait, c'était que le groupe oral débutant mixte progresse et que des hommes allaient intégrer les cours de lecture-écriture qui étaient jusqu'alors non-mixtes. Pour la rentrée 2010, nous n'avons finalement perdu que 2



apprenantes sur les onze qui étaient réticentes. [...] La mixité qu'on propose c'est un peu comme la cuisine, il faut goûter pendant une semaine ou deux et puis, elles verront que ce n'est pas si terrible que ça : « vous êtes timides, mais eux aussi ! »

Lydia, directrice, M/NMF

Enfin, la pédagogie féministe est un travail de longue haleine. Comme le rappelle Fadila, l'émancipation peut se développer à des rythmes différents chez chaque apprenante. Cependant, selon la formatrice, cette transformation des apprenantes doit aussi s'apprécier en regard à l'histoire, plutôt lente et récente des luttes féministes occidentales. Cette remarque prend tout son sens entre temps de l'agenda des décideurs politiques et **temps d'implémentation et d'accomplissement** de politiques inscrites dans l'éducation permanente féministe :

On a des femmes qui n'osaient pas regarder un homme dans les yeux et qui passent à l'état de militante engagée sur le terrain. Je crois qu'à force de discussion, on peut arriver à quelque chose. Il faut avoir confiance en l'intelligence des gens. Nous, en Europe, il nous a fallu des siècles avant qu'un mécanisme s'enclenche, donc, je ne vois pas pourquoi, pour d'autres personnes ce mécanisme devrait se faire en trois ans.

Fadila, formatrice, NMF

### 5.3. LES TRANSITIONS INITIÉES PAR LES OPÉRATEURS

#### 5.3.1. Stratégies de transition

La nouvelle mouture du décret Cohésion Sociale concerne-t-elle directement les cours d'alphabétisation ? Le message ne semble pas passer clairement. Pour certains opérateurs rencontrés, cela n'apparaît pas nécessaire, comme l'indique cette directrice : « si on regarde : notre accueil des enfants est mixte, nous avons une réunion des parents, nous avons eu des ateliers pour les papas et nous avons l'alpha pour les femmes ». L'opérateur est déjà mixte et décide donc de conserver ses groupes de femmes intacts. Cependant, d'autres opérateurs non-mixtes féminins, même féministes, s'engagent à vitesses variables dans la transformation de leur public. Deux grandes stratégies ont été relevées sur le terrain. La première vise à **l'ouverture d'un nouveau groupe**.

Le décret cohésion sociale influence le secteur, c'est normal. Et nous aussi ! On va ouvrir un groupe alpha mixte Oral débutant... on va essayer, en espérant qu'ils vont ensemble évoluer dans le groupe supérieur l'année prochaine.

Elsa, directrice, NMF

Cette mesure est d'autant imaginable pour l'opérateur qu'il est inscrit dans la dynamique de soutien du Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation. Lire et Ecrire Bruxelles peut de cette façon fournir un formateur en renfort et orienter les candidats masculins se présentant à ses accueils vers l'opérateur conventionné pour qu'il puisse réguler un minimum la composition sexuée de ses groupes. Cependant, ces candidats masculins devront être rapides car la réputation des associations attire une demande croissante de femmes se pressant dès les premières heures d'inscription au portillon de l'association.

Seconde stratégie : **modifier les groupes de femmes déjà présents**. Cette décision s'amorce notamment par l'évaluation de l'évolution des attitudes des apprenantes envers des thématiques de genre et des situations pratiques mixtes. Premièrement, certains opérateurs considèrent que l'ouverture des apprenantes à un travail de questionnement lié aux identités et aux questions sexuelles est une étape qui en autorise une seconde : le passage du groupe à la mixité. La stratégie requiert donc un

important travail des débats mais aussi d'étude autour du genre et de la sexualité favorise l'introduction d'apprenants masculins :

On peut préparer cette mixité car il y a déjà des acquis importants : quand on voit ces femmes qui se sont ouvertes à certains sujets, ce serait bête d'arrêter là. Donc, il faut les préparer progressivement.

Ester, Directrice, NMF

Deuxièmement, le bon accueil réservé aux intervenants masculins extérieurs serait aussi un indice de l'ouverture potentielle du groupe à de futurs apprenants masculins. Cependant, est-ce que ce type d'expérience peut être considéré comme une situation mixte ? Les opérateurs interrogés à la fois dans le secteur mixte et non-mixte ont une définition tantôt sexuée du formateur tantôt asexuée, et cela indépendamment du type de groupes qu'ils gèrent. Du côté des opérateurs non-mixtes, on reconnaît les limites de ces expériences mixtes puisque le statut d'un homme formateur n'est pas celui d'un apprenant masculin.

### 5.3.2. Résistances des apprenantes contre la transition

Les actrices de cette résistance sont principalement des apprenantes d'origine marocaine et turque. Il est inconcevable pour une proportion d'entre elles de voir arriver des hommes à leurs côtés. Pour l'observateur tout comme le formateur en première ligne de ce débat, il est difficile de mesurer la part de conformisme ou de solidarité qui peut faire de la résistance d'un groupe de femmes une posture consensuelle. Selon notre analyse, ce « non » unanime peut se traduire dans une multitude d'argumentations allant du registre sexuel à celui du religieux en passant par la crainte de la rumeur et l'attachement aux habitudes.

Les appréhensions peuvent être liées aux pratiques pédagogiques vécues dans le non-mixte que l'on craint de voir se produire à l'identique dans des groupes mixtes. Comme Fatiha l'explique :

Je n'aime pas être avec les hommes. Quand on a eu une femme du Planning familial qui a parlé de l'intérieur [du corps], je ne sais pas si avec les hommes je serais bien.

Fatiha, apprenante, NMF

Face à une proposition d'ouverture d'un groupe de femme à la mixité, la sexualisation de cette perspective est immédiate. Nous avons souvent rencontré en débat collectif et en entretiens individuels des apprenantes marocaines qui envisagent l'arrivée d'hommes dans leur espace comme autant de **partenaires sexuels éventuels**. Katheline, coordinatrice en éducation permanente, est parfois bien en peine de déssexualiser leurs craintes :

Dans notre projet, il est prévu de développer des activités sportives. Donc, ces dames demandent du sport... Et moi, par provocation, je leur suggère d'ouvrir cette activité aux hommes. Mais elles ont alors répondu qu'il fallait des horaires que pour les femmes. ' On ne fait pas de sport entre hommes et femmes'. Ce à quoi je réponds ' M'enfin, tu gardes ton foulard et puis c'est tout, non ? Tu ne ferais pas de la gym avec des hommes ?'. ' Oui, mais tu me vois bouger à côté d'un homme ?'. Alors je leur ai expliqué qu'il y avait une différence entre bouger et faire de la séduction : 'tu ne bouges pas pour séduire quand tu fais de la gym'. Mais, cette dame me répond 's'il y avait des hommes, on devrait alors se toucher, se parler, hein ?' 'Mais tu touches, je lui dis, tu ne caresses pas. Tu parles, mais tu ne dragues pas !'. Elle commençait à réfléchir... Puis elle m'a dit 'de toute façon s'il y a des cours de sports mixtes, on ne viendra pas.

Katheline, coordinatrice, M/NMF

Lorsque nous leur proposons dans le cadre de focus groups une éventuelle ouverture de leur cours au public masculin, cette vision leur faisant horreur autant qu'elle les animait en argumentant abondamment sur la violence des hommes et leurs tendances naturelles à la perversité. Les entretiens collectifs ont été l'occasion pour certains groupes, emmenés par une à deux leaders, de créer une image consensuellement négative de l'homme en opposition avec celle de la femme, objet précieux de toutes les convoitises. A aucun moment, cet homme n'est envisagé comme non-Marocain. Parler d'hommes, c'est parler directement des hommes de la communauté des apprenantes. Les « autres hommes » sont peut-être moins redoutés puisqu'ils sont hors communauté et donc « hors d'état de nuire ». Ils sont « moins hommes ».

La méfiance est grande autant que le contrôle social. Cependant une autre explication de la résistance peut se trouver aussi dans **l'habitude**. Le temps passé en formation non-mixte crée un sentiment d'habitude puis de normalité puis de norme fondant la résistance des femmes au changement de leur environnement comme l'explique Nadine, formatrice :

Avec elles, j'ai discuté de la mixité en partant d'une chanson de Jean Ferrat qui est décédé la semaine passée et qui disait que « la femme est l'avenir de l'homme ». Et là, elles m'ont bien dit qu'elles appréciaient vraiment d'être un groupe de femmes et qu'elles ne se sentiraient pas aussi à l'aise s'il y avait des hommes dans le groupe pour parler de choses plus personnelles. C'est peut-être aussi parce qu'elles ont été habituées à cette condition, elles viennent ici depuis pas mal d'années. Elles ne pourraient pas parler de problèmes féminins aussi librement. Mais je pense que c'est par rapport à une habitude qu'elles ont...

Nadine, formatrice M/NMF

#### 5.4. LA MIXITÉ ENTRAÎNÉE PAR LE PUBLIC

Il arrive que les acteurs du changement soient aussi les apprenantes elles-mêmes. Le phénomène concerne exclusivement des apprenantes qui désirent introduire un membre masculin de leur famille dans leur milieu d'apprentissage. Il s'agit souvent d'une demande très spontanée de la part des apprenantes qui savent qu'elles peuvent déposer des suggestions auprès de la coordination. Katheline, à l'écoute, a donc ouvert un groupe à la mixité :

En Education permanente, c'est uniquement cette année qu'on a décidé d'ouvrir des groupes FLE et Oral à la mixité parce qu'il y avait eu des demandes de la part des apprenantes qui nous disait « Mon mari, mon cousin, mon frère aimeraient apprendre... » Et voilà ! Alors, on s'est dit que puisqu'il y avait une demande de la part de ce groupe-là, on les a ouverts à la mixité.

Katheline, coordinatrice, M/NMF

Les associations ne proposant pas que de l'alphabétisation ont cette force de pouvoir joindre une diversité de public auprès de leurs autres services (écoles, de devoirs, service social ou du logement, ateliers, etc.). Les hommes dont les épouses sont inscrites en alphabétisation viennent pour chercher les enfants à l'école de devoir ou pour un renseignement au service social. Ils ont déjà un pied dans l'associatif et le pas qu'il leur reste à franchir pour entrer en formation est aidé par les sollicitations de leurs épouses auprès de la direction de l'association... qui elle doit pouvoir maintenir ses objectifs spécifiques tout en répondant aux demandes émergentes :

- Les hommes qui viennent chercher leurs enfants ici, ils ont aussi leur épouse dans l'alpha. Mais ils viennent maintenant demander des cours d'alpha. Pas dans des cours mixtes, ça non, pas encore... Mais je crois qu'il y a toute une démarche amorcée aussi par les femmes.
- Mais les femmes viennent aussi vous voir pour vous demander une place pour leur mari alors qu'elles savent bien que c'est une association pour les femmes...
- Oui !
- Pourquoi elles osent le demander ? Elles pensent que c'est possible ?
- Parce qu'on essaie de partir des demandes des femmes. Donc on essaie de trouver des solutions. Elles le demandent ici parce qu'elles se sentent à l'aise et qu'elles se sentent libres ici de penser qu'on peut créer quelque chose pour les hommes. Cette maison, nous la faisons ensemble.

Inge, directrice, NMF

## 6. COMMENTAIRES ET QUESTIONNEMENTS

De même que pour le chapitre précédent, concernant l'expérience de la mixité en alphabétisation, l'analyse de la non-mixité féminine débouche sur une typologie, une série de nouvelles hypothèses, des questions et des commentaires.

A Bruxelles, l'importante immigration de femmes sous-qualifiées d'origine turque et marocaine prédispose l'offre à développer un renforcement des activités d'alphabétisation en faveur de ce public étant donné les écarts de scolarité entre hommes et femmes<sup>73</sup>. Sur le plan de l'argumentation, la réclusion des femmes et le poids du contrôle social sont les raisons les plus courantes pour justifier une offre volontairement adressée aux femmes. En réponse à leur confinement dans l'espace privé, la formation « alpha » constitue une passerelle : soit un espace « entre-soi », avec un caractère privé, qui travaille à l'intégration d'un espace « entre-tous », éminemment publique. Ainsi peuvent apparaître dans le paysage de l'offre en formation des opérateurs remarquables par le travail effectif de transition qu'ils développent avec leurs apprenantes. Ce type de non-mixité féminine activée peut être considéré comme une **non-mixité féministe**. Par ailleurs, la forte pression de la demande féminine amène un public exclusivement féminin chez des opérateurs qui décident alors de leur accorder l'exclusivité. C'est une dynamique que nous avons baptisée **non-mixité exogène**. Enfin, il arrive que cette même demande soit étudiée par certains opérateurs avant même le démarrage des cours afin d'établir les critères d'accès les plus conformes aux attentes du public consulté au préalable dans l'environnement local de l'association. C'est ce que nous avons appelé la **non-mixité par conformité**. Ces trois types de construction de groupes non-mixtes féminins ne s'opposent pas, ni même ne peuvent se hiérarchiser. Chacun témoigne d'objectifs où la question de l'émancipation de la femme s'annonce différemment selon qu'on considère que l'apprentissage du français est un levier prioritaire et plus efficace ou que le développement d'un esprit critique et l'implication directe des apprenantes compte avant les objectifs de la seule débrouille qu'elles se donnaient à l'entrée en formation. En outre, selon les opérateurs rencontrés, les moyens en termes de personnel, de groupes disponibles et de plage horaire sont déterminants sur la place que prendra une attention aux questions de genre, bien encore perçue par certains comme une matière supplémentaire à celle de la formation.

De la même manière que les opérateurs mixtes, les opérateurs non-mixtes féminins parlent eux aussi d'espace transitionnel. Cependant, les hommes sont absents de ces espaces où n'y passent qu'occasionnellement. Quand les apprenantes quittent les cours durant l'année ou ne se réinscrivent pas, il est difficile d'en connaître les raisons. Ces deux éléments ne facilitent donc pas l'évaluation de la qualité de cette passerelle vers la mixité. Par ailleurs on peut se demander en quoi l'opérateur et la façon dont il mène la formation en alpha peut avoir un poids en tant qu'espace de socialisation secondaire par rapport à la prégnance des socialisations primaires des femmes qu'ils accueillent. Par conséquent, l'image de la non-mixité « passerelle » peut passer pour un vœu pieux car l'intégration sociale des femmes dans une société diversifiée se consolide aussi grâce à d'autres logiques de socialisation que celles de la seule participation à une formation. Comme le disait une des apprenantes, « Nos idées, ça reste entre nous. On ne doit pas savoir à la maison ce qu'il se passe ici ». La non-mixité doit donc être envisagée par l'analyste comme un dispositif inclus dans un ensemble d'autres dispositifs traversés par l'apprenante dans sa vie de femme, de mère, d'épouse, de travailleuse,

---

<sup>73</sup> Pour rappel, en 2004 au Maroc, 54,7% des Marocaines sont analphabètes. En régions rurales, ce taux s'élève à 74,5% (Bougroum *et al.*, 2006). En Turquie, selon l'Université de Bahçeşehir, 84% des personnes analphabètes sont des femmes (Hürriyet, 2010).

d'immigrée, d'habitante d'un quartier bien précis, etc. Comprendre le rôle joué par la non-mixité féminine dans les formations en alphabétisation implique donc une analyse de l'action publique et de la débrouille sociale sur plusieurs échelles (foyer, quartier, communautés, commune, région, etc.) sociales et spatiales qui dépasse largement les murs des associations. Notre avis est qu'il n'est pas impossible que la non-mixité des « écoles de français » ait un impact très variable selon le taux horaire des cours mais surtout selon le poids déterminant d'autres facteurs dont le mode d'entrée dans le pays (constitution familiale, demande d'asile, clandestinité, etc.), la situation économique et le développement local de l'environnement urbain de l'apprenante. Car quel champ émancipatoire peut se profiler quand l'horizon social et géographique de la femme est limité par ses conditions économiques et conjugales ?

A côté des femmes qui ne sont autorisées à se rendre dans une « école » que si elles n'y côtoient aucun homme, il faut néanmoins préciser que l'enquête de terrain a permis de rencontrer des apprenantes qui ne correspondent pas au public-cible prioritaire des opérateurs non-mixtes. Connaître leur proportion véritable dans la population totale des opérateurs non-mixtes reste pourtant difficile. Si on considère uniquement l'Etat des lieux de Vie Féminine (Piette *et al.*, 2005) pour près de 660 apprenantes recensées sur l'espace francophone, plusieurs hypothèses nous permettent d'imaginer une proportion de femmes susceptibles d'accepter la mixité. Premièrement, à considérer que la scolarité est une expérience dans la socialisation primaire pouvant introduire comme norme la co-présence des deux sexes dans un même espace, près de 38% des apprenantes<sup>74</sup> pourraient ne pas s'inquiéter de la présence d'hommes dans leurs groupes. Cependant, le mariage de celles-ci a pu forcer certaines à une stricte non-mixité. Deuxièmement, si on considère que la ségrégation des sexes est une norme sociale constitutive de la socialisation des femmes d'origine maghrébine, près de 58 % des apprenantes<sup>75</sup> de Vie Féminine seraient susceptibles de ne pas contester la présence d'homme dans leur formation. Ces deux hypothèses doivent bien sûr inclure d'autres variables explicatives dont, par exemple, l'importance de l'attachement à la non-mixité telle qu'elle est vécue au travers de la formation. On peut dès lors envisager des femmes ouvertes à la mixité mais qui ont trouvé dans la non-mixité un moyen de construire des solidarités, une réflexion personnelle ou encore des actions de défense de la femme qu'elles ne trouveraient pas ailleurs. Au vu de ces hypothèses qu'il reste à tester, on peut néanmoins considérer que les apprenantes rencontrées sur le terrain et qui se sont montrées ouvertes à la mixité ne sont pas complètement des cas isolés mais composent une part non négligeable d'apprenantes. Leur présence nous interpelle doublement. D'une part, on peut s'inquiéter qu'elles occupent une place qui aurait mieux convenu à une candidate que seule une offre non-mixte permet d'accéder à la formation. D'autre part, les différences en termes d'émancipation ou de statut dans un groupe ne sont-elles pas un moteur pour la dynamique émancipatoire du groupe ?

Bien souvent, à l'heure de l'inscription en formation, la plupart des femmes ignorent les autres potentiels liés à la non-mixité. Passer d'une logique de ségrégation à celle de l'agrégation les amène à

---

<sup>74</sup> Chiffre obtenu par l'addition de l'effectif des femmes diplômées de l'enseignement primaire (14,54%), secondaire inférieur (8,78%), secondaire supérieur (5,75%) et de l'enseignement supérieur (9,09%). Nous n'avons pas pris en considération les 9,24% de femmes scolarisées mais sans aucun diplôme et celles issues de l'enseignement spécial (0,45%). N=660. (Piette *et al.*, 2005 : 6)

<sup>75</sup> Chiffre obtenu par l'addition des effectifs de femmes issues d'autres régions que le Maghreb (24,24%), du Proche et Moyen Orient (3,76%) et de Belgique (13,40%). Ces trois catégories sont susceptibles de contenir des personnes pour qui le contact avec le sexe opposé constitue un danger ou du moins une source de contrôle social pénible. La catégorie « Belges » rejoint aussi ce groupement puisqu'il est possible d'y rencontrer une part de personnes naturalisées mais d'origine marocaine à côté de personnes d'origine sud-africaine ou autre. Le calcul des 50% d'apprenantes se fait donc a minima à partir des catégories ethniques et régionales suivantes : Afrique subsaharienne (15,36%), Amérique Latine (14,15%), Asie (6,92%), Turquie (8,58% dont minorités kurdes et arméniennes), Est (5,27%), Balkans (4,51%), Union Européenne (2,71%) et Russie (1,05%). N=664. (Piette *et al.*, 2005 : 5)

se découvrir progressivement comme personnes pouvant s'exprimer. Sur ce point, la pédagogie encadrant l'échange et le travail réflexif en groupe peut varier fortement. Quelles sont les pédagogies qui permettent aux femmes de se donner des choix pour l'avenir, de devenir « autres » ou de se renforcer tel qu'elles voudraient être... bref de réaliser ce que vise le motif identitaire que certaines se découvrent au cours de leur formation ? Les données de terrain montrent que les opérateurs *non-mixtes exogènes* et *par conformité* reposent le sens de l'émancipation sur le principe de l'apprentissage du français. Par contre, les opérateurs *féministes* visent (par intermittence et/ou continuellement) une pédagogie d'intervention et de réflexion, n'en déplaise à certaines apprenantes.

Au vu de l'organisation des résistances féminines, passées et présentes, à la domination masculine, économique, raciale, l'espace d'un cours d'alphabétisation peut-il devenir non plus un réceptacle des vécus féminins que l'on relaie parfois aux acteurs politiques mais bien un levier d'action à l'image de la résistance des femmes (d'ici mais aussi d'ailleurs, dans les pays d'origine) ? Jusqu'où un opérateur s'identifiant comme acteur du changement social peut-il produire des effets ? Considérons uniquement les luttes féministes européennes dans les actions pour le changement social. Les féministes de la seconde vague se sont battues dans un contexte où elles gagnaient déjà de la place sur le plan de l'instruction, prenaient de l'indépendance économique grâce à l'important appel de main d'œuvre des trente glorieuses et prenaient place sur l'espace public (notamment par le droit de vote qui leur fut accordé en 1948). Dès lors, comment une résistance féminine peut-elle s'organiser aujourd'hui dans un contexte où les femmes dont nous parlons sont confinées dans des quartiers pauvres, sont illettrées ou analphabètes et ne peuvent jouir que d'une citoyenneté au rabais ? Au vu de ces conditions comment les décideurs politiques peuvent-ils envisager que les cours d'alphabétisation produisent des transformations dans les attitudes des apprenantes les amenant à se défaire avec sens critique de leur situation d'exclusion ou de leur communauté ghettoïsée par des décennies de politique urbaine et migratoire ? Bien sûr des formatrices ont fait état de transformations remarquables de femmes fragilisées en leaders. Cependant, combien sont-elles exactement ? Quels changements économiques, statutaires (titres de séjours) et familiaux (mariage, divorce, autonomie des enfants, etc.) se sont produits au cours de cette transformation ? Une étude non plus sur la mixité mais bien sur l'émancipation devrait mieux y répondre. Car au fond, ce que nous apprennent les acteurs du non-mixte n'est pas tant une quelconque opposition à la mixité que la définition d'un projet à l'égard de leur public dont les spécificités en termes d'inégalités sont appréhendées et investies avec les moyens disponibles.





## *Chapitre 7*

### *La non-mixité masculine en alphabétisation*

## 1. UNE SITUATION EXCEPTIONNELLE

Les groupes d'hommes sont une exception dans le secteur alpha. L'enquête annuelle de l'Etat des lieux de l'alphabétisation réalisée par Lire et Ecrire ne mentionne qu'un seul opérateur ayant développé une offre non-mixte à la faveur des hommes. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons rencontré deux opérateurs, l'un à Molenbeek et l'autre à Anderlecht, chez qui s'est constitué un groupe d'hommes... à côté de groupes de femmes.

La présence de ces groupes tient de deux histoires différentes bien qu'elles aient le même début : la présence d'une école de devoirs pour les enfants du primaire attirait un public de parents, (pour la plupart des mères) qui a suggéré à l'association l'ouverture d'un cours d'alphabétisation. Ensuite les histoires diffèrent.

A Molenbeek, un premier groupe d'alphabétisation est mis sur pied à destination des femmes uniquement. Nous sommes dans les années 1980. C'est au cours des années nonante que des hommes arrivent dans les groupes de femmes enclenchant ainsi un jeu de chaises musicales :

Au tout début de la première année d'alphabétisation, on avait un tout petit groupe mixte mais à la longue, les femmes se sont écartées du groupe parce qu'elles ne se sentaient pas à l'aise. Donc on a poursuivi avec le groupe qui restait, mais il n'y avait plus que des hommes. En attendant, il y avait toujours une forte demande des femmes... Alors, on a donné petit à petit de la place aux femmes et ce sont les hommes qui se sont alors retirés. Donc, il fallait aussi faire un groupe rien que pour les hommes mais on n'avait pas de moyens à l'époque.

Paule, formatrice, NMF/NMH

La mixité semblait impossible. Par conséquent les organisateurs ont repris la composition du groupe en main afin de favoriser de nouveau l'accès des femmes. Cependant, les demandes de formation de la part des hommes ne cessèrent pas et il fallut attendre l'octroi de financements en 2007 pour qu'un groupe d'hommes soit créé. Pour Sylvie, directrice de l'association, cette nouveauté prend son sens au vu du travail effectué dans le cadre de l'école de devoirs où l'implication des parents est attendue tant du côté des mères que des pères.

Les activités d'alphabétisation émergeant des demandes des parents rencontrés dans le cadre des activités de l'école de devoirs, il était normal aussi d'avoir un espace où les pères pouvaient aussi apprendre le français. Même si ces pères constituent une petite partie du groupe d'hommes, cela nous semblait cohérent que cet espace existe à partir de l'idée d'un soutien à la parentalité.

Sylvie, directrice, NMF/NMH

Les cours débutèrent dans un bâtiment distinct de celui où se forment les femmes. Cependant il ne s'agissait pas de séparer géographiquement le groupe des hommes avec celui des femmes. Rien de vraiment intentionnel mais plutôt une question pratique : trouver de la place dans les bâtiments mis à disposition par l'association. Après avoir occupé la cave, et depuis peu, installés au rez-de-chaussée d'une maison aux larges fenêtres telles celles d'un ancien commerce, les hommes ont demandé l'accrochage de rideaux afin de les protéger des regards des passants. Question de pudeur ? Question de honte face au regard des voisins pouvant découvrir la nature de leurs activités ? Les arguments divergent. En effet, quand nous posons la question aux apprenants, il s'agissait de pouvoir se concentrer. Pour Paule, il s'agit plutôt d'une gêne toute masculine mais qui semble en voie vers la

confiance et la volonté partagée chez les hommes de mieux faire connaître à leurs pairs l'existence de cours de français.

*- Ils ne cachent pas à leurs amis qu'ils vont à des cours ?*

- Ils cachaient au départ. Au fait, chez nous, au début, il n'y avait pas des stores. Le local est entouré de fenêtres. Ils voulaient alors qu'on travaille au sous-sol. Mais moi, au fur et à mesure, j'ai demandé à la coordination s'il n'y avait pas moyen de mettre des stores et d'ainsi pouvoir rejoindre le local plus spacieux. Mais, oui, les hommes sont gênés. Alors moi, je n'aime pas les laisser dehors m'attendre parce qu'il y a des gens qui leur demandent dans la rue ce qu'ils attendent là. Ils ne reprennent pas leurs cours chez eux ; Ils ont chacun un endroit pour laisser leur cours ici. Mais maintenant, certains disent qu'il faut dire aux gens qu'ils apprennent à lire et écrire car ils se disent que d'autres personnes voudront aussi étudier avec eux. Maintenant, ils sont déjà plus en confiance : ils savent déjà lire, ils savent parler.

Paule, formatrice, NMF/NMH

A Anderlecht, l'histoire du groupe d'hommes est plus spectaculaire. L'école de devoir de l'association en question attire un nombre important de mères non francophones et analphabètes. C'est suite à leur demande qu'un groupe d'alphabétisation va s'ouvrir. A l'époque la direction ne refuse pas les inscriptions éventuelles des hommes considérant que la mixité garantissait des cours accessibles à tous. Mais bien vite – et pendant quelques années – la situation d'apprentissage des hommes et femmes en présence va se dégrader :

Les messieurs se mettaient à la grande table là. Les dames, ici. Et sans sonner, sans frapper, rien du tout, j'avais l'entrée précipitée de maris, de frères ou de fils pour voir si les femmes étaient bien séparées des hommes. Si elles mettaient bien leur foulard. Ca dérangeait le cours. De plus les femmes papotaient entre elles, les hommes entre eux. Donc j'ai décidé de séparer les cours.

Roseline, formatrice, NMF/NMH

La formatrice voyait régulièrement son cours pris en otage et les possibilités de coopération dans l'apprentissage entre apprenants s'estompaient pour aboutir au schisme du groupe : les apprenants orientaient bancs et chaises afin de se tourner le dos. Aucun regard n'était alors possible...Chacun se protégeait du mieux qu'il pouvait du contrôle social.

Sans projet lié à la masculinité et à ses particularités, les deux groupes d'hommes se sont construits à partir d'une expérience malheureuse de la mixité et non parce qu'un « entre-hommes » constituait un levier pour l'apprentissage et l'émancipation. Le groupe d'hommes révèle en creux l'accès difficile de certaines femmes à l'alphabétisation mixte. Effet secondaire de la non-mixité féminine, le groupe d'hommes existe malgré lui.

## 2. UNE SITUATION TRANSITOIRE ?

Exister malgré soi... oui, mais pour longtemps ! En effet, le phénomène de la non-mixité masculine est loin de l'accident ou de l'anecdote dans le paysage bruxellois de l'alphabétisation, car ces groupes traversent les années, n'ont pas connu d'ouverture à la mixité et ne sont pas disposés à ce que cela change.

Plusieurs raisons peuvent être évoquées, avec quelque prudence car nous nous basons sur une petite sélection de témoignages<sup>76</sup>. Premièrement, la situation du groupe est un acquis et une résolution des conflits et malaises liés à la mixité du groupe précédent. Il s'agit d'éviter toute nouvelle controverse et de stabiliser l'offre dans son format actuel, seule situation satisfaisante depuis le début de l'ouverture des groupes en alphabétisation. Deuxièmement – et cette raison nous paraît plus probable – les apprenants sont habitués à travailler ensemble. Tout comme la non-mixité féminine exogène (voir chapitre précédent), l'habitude produit la fermeture du groupe. Cela est d'autant possible que le groupe se compose d'apprenants n'ayant jamais eu d'autres expériences en alphabétisation dans d'autres lieux où la présence des femmes est inévitable. Troisièmement, il faut considérer aussi que la résistance des apprenants au changement est un phénomène de groupe où le leadership de certains joue un rôle considérable. Dans le groupe de Molenbeek, des hommes considérés comme sages (un imam par exemple) ou de très bon niveau d'apprentissage ont pu court-circuiter le libre-arbitre de certains qui n'ont pu exprimer en face du groupe leur accord envers la mixité. Enfin, indépendamment de ce phénomène, la réponse de groupe est fidèle à l'expérience du groupe, à savoir la non-mixité. Changer cette condition demande à démanteler et à reconfigurer une des dimensions constitutives du groupe et donc le groupe lui-même. Dans une situation de forte solidarité entre ses membres, le groupe est donc naturellement amené à se maintenir et à résister au changement si une option radicale n'est pas envisagée dans le chef de l'opérateur. Tout comme pour la non-mixité féminine transitant vers la mixité, les stratégies de changement pourraient se mener via des entretiens individuels afin d'identifier la part réelle de résistance dans le groupe.

Comment s'exprime la résistance chez les apprenants rencontrés ? A Molenbeek, le groupe d'hommes que nous avons rencontré pointait les risques de rapprochement physique dont on sait qu'ils commencent par le regard. Les apprenants ont réfléchi à la place que prendraient les femmes si elles arrivaient un jour dans leur groupe. Pour Omar, les femmes seraient de toute évidence placées devant. Il s'agit selon lui d'une mesure de politesse et de respect de ces femmes. Cependant, rien ne garantirait la chasteté du regard des hommes qui, placés derrière elles, risqueraient de s'attarder sur elles alors que leur attention est portée sur le tableau. Pour Omar, la présence des femmes dévie le regard et donc l'attention au cours. Un autre apprenant qui ne s'est pas présenté a expliqué que la qualité de l'apprentissage en pâtirait car après tout « on est là pour apprendre le français, pourquoi faut-il parler de femmes, et d'hommes ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Ici on apprend, on ne regarde pas ».

Une telle opinion de groupe doit être située dans son contexte d'émission pour être appréhendée à sa juste valeur. En effet, les lieux où l'entre-soi, ou plutôt l'exclusion des femmes de l'espace public, est la norme chez de nombreux Marocains de Molenbeek et Anderlecht, sont aussi des lieux d'exacerbation de la virilité. L'affection entre hommes se doit d'être doublée de la preuve de virilité, une attitude qui s'oppose au monde féminin et par-delà, du monde homosexuel masculin.

---

<sup>76</sup> Deux entretiens avec chacune des formatrices de ces deux groupes, un entretien collectif (15 hommes) et des entretiens individuelles (5 hommes) à Molenbeek.

L'introduction d'une chercheuse, personnage féminin, les questionnant sur leur ouverture éventuelle à la mixité, peut inciter d'autant plus « l'argument du regard », véritable mise en scène du potentiel érotique du regard que les hommes feindraient de craindre sur les apprenantes, façon de réintroduire de l'hétérosexuel dans un espace « homosexué » masculin. Cet argument permet aussi de résister avec des arguments valorisant pour soi et ne remettant pas en question le passif culturel ségrégationniste du groupe.

Pour Paule, leur formatrice, il existe d'autres raisons chez ses apprenants à la résistance à la mixité : c'est aussi une question de fierté masculine et de respect de la femme, qui souvent est « celle d'un autre » :

- Ils ont aussi ce complexe qui n'est pas que culturel : se voir apprendre avec une femme... L'homme a peur que la femme puisse apprendre plus vite que lui. Moi, j'ai eu le cas avec un monsieur de mon groupe qui me disait « Moi, je veux bien travailler avec les femmes mais il y a des femmes qui sont plus intelligentes que nous et ça, je ne serai pas à l'aise.  
- S'il n'y a que des hommes de niveaux différents, les meilleurs les tirent vers le haut... mais pas si c'est des femmes...  
- Oui... Et puis cet homme a ajouté « j'aurais du mal à lui demander, même si elle a un niveau plus faible, j'aurais du mal à lui expliquer les choses car je dois la respecter : c'est la femme d'un autre ».

Paule, formatrice, NMF/NMH

Nous n'avons pas relevé d'autres formes de résistances et d'arguments à l'encontre de la mixité. Deux personnes qui se sont engagées volontairement dans les entretiens individuels ont exprimé leur étonnement aux premiers jours de leur entrée dans le groupe d'alphabétisation découvrant que ce dernier était non-mixte. Comme les apprenantes des formations non-mixtes féminines, ils voient dans l'impossibilité pour le sexe opposé de rejoindre leur groupe une indisposition personnelle et non le produit d'une discrimination des femmes. L'histoire et le sens du dispositif d'apprentissage dans lequel ils évoluent ne semblent pas leur avoir été communiqués. Entre un supposé hasard des inscriptions et le programme que se donne un opérateur en termes de mixité, ils ne peuvent se prononcer. Enfin, il faut le rappeler, cette question de mixité ou de non-mixité ne les a pas préoccupés plus longtemps. Entrant dans la routine du dispositif d'apprentissage, les semaines passant, la composition genrée du groupe est devenue normale au point pour certains d'être devenue la norme.

### 3. UNE PÉDAGOGIE PROPRE À LA NON-MIXITÉ MASCULINE ?

#### 3.1. UN ENTRE-HOMMES ?

Les deux seuls groupes d'hommes existant à Bruxelles ne sont pas des groupes où le genre est une source de travail pédagogique. Il n'y a pas d'identification dans le groupe de nécessités et de sujets typiquement masculins. Il n'y a pas d'« en tant qu'hommes » revendiqué. Cette absence est interpellante au vu des différentes malaises exprimés par les hommes inscrits dans des groupes mixtes : on peut se demander si, à l'instar des femmes, les hommes ne se sentiraient pas mieux en groupes d'hommes pour apprendre ensemble et s'émanciper. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces hommes, étant souvent minoritaires, participent moins souvent et moins bien aux cours. Par ailleurs, nombreux d'entre eux savent que leur projet d'alphabétisation entre en contradiction avec leur statut de *breadwinner* (pourvoyeurs de revenus). Autrement dit, ils ne se sentent pas à leur place... et ne s'en créent pas non plus, car l'alphabétisation est rarement un projet légitime aux yeux de leur entourage. Néanmoins, les hommes plus âgés, sans perspective d'un retour à l'emploi, y trouvent plus de sens : « Maintenant que j'ai le temps, disent certains, je peux venir apprendre le français ».

#### 3.2. UNE PROGRESSION DIFFÉRENTE ?

Les deux opérateurs rencontrés ayant d'une part un groupe d'hommes et d'autre part des groupes de femmes ont émis naturellement des comparaisons entre les modes de progression des uns et des autres. Leurs propos confirment notre précédente analyse des motivations différentes à l'entrée en formation ainsi que la reconnaissance des motifs féminins par les opérateurs non-mixtes féminins :

Il y en a qui viennent pour ensuite suivre une formation qualifiante pour retrouver du travail. Leur demande est différente de celle des femmes. Eux, ils sont beaucoup plus motivés. Ils disent « Nous voulons après une année de formation, pouvoir écrire et lire, ne fut-ce que les panneaux dans la rue... ». Pour vous dire la vérité, C'est plutôt de l'occupationnel chez les femmes. Elles viennent parce qu'elles en ont marre de rester seule à la maison. Elles arrivent dans un espace où elles peuvent rencontrer d'autres femmes et discuter de choses et d'autres. Mais les hommes, leur demande est claire : ils veulent la formation pour elle-même et pour le travail.

Paule, formatrice, NMF/NMH

Les hommes, ils sont tous volontaires : ils n'ont qu'une seule envie c'est d'apprendre. Ils sont plus motivés : ils posent des questions. Tandis que les femmes sont plus passives.

Roseline, formatrice, NMF/NMH

Rappelons que le sexe importe peu dans la progression. Un facteur plus pertinent est la nature du projet que se fixent les apprenants à leur entrée en formation. Si les groupes de femmes apparaissent plus lents c'est parce que l'apprentissage n'est pas un objectif en soi. D'autres motivations, nous l'avons vu précédemment, sont avant tout socio-affectives et semblent l'apanage du public féminin dont la structure d'opportunité est très réduite pour exister dans la ville.

Cette différence homme-femme, Paule l'a actée et a développé une pédagogie plus rapide.

Le groupe d'hommes avance vite. Cette année, arrivée à peine en janvier, j'ai déjà pu orienter 4 personnes. Les femmes avancent plus lentement sauf celles qui ont déjà été à l'école. [...] Quand j'ai rencontré les hommes je me suis dit qu'il fallait aller au-delà des objectifs de l'association pour pouvoir aller à la rencontre des besoins des hommes.

Paule, formatrice, NMF/NMH

### 3.3. DES GROUPES MULTI-NIVEAUX

Chez les deux opérateurs rencontrés, faute d'un nombre suffisant de participants ou de financement, c'est le rassemblement des apprenants par sexe qui prévaut au rassemblement par niveau. Cela implique pour nos deux formatrices certaines accommodations :

Le problème qu'on a, c'est qu'on n'a jamais d'homogénéité dans le groupe. Au fur et à mesure que j'avance avec eux, je me retrouve avec trois à quatre sous-groupes différents. Ceux qui n'ont jamais tenu un crayon en main, ceux-là, ils vont très doucement. Mais parmi eux, il y a ceux qui ont déjà l'oral et d'autres pas.

Paule, formatrice, NMF/NMH

- *Comment gérer tous ces niveaux ?*

- C'est pour ça que je n'ai pas beaucoup d'apprenants. S'ils commencent un cours, il faut qu'ils puissent aller jusqu'au bout. Je ne peux pas prendre 10 élèves à la fois.

- *Pour quoi ne pas les réorienter dans d'autres classes et garder un seul niveau ?*

- Ils ne veulent pas !

- *Ils sont attachés ici ?*

- Oui !

Roseline, formatrice, NMF/NMH

L'attachement des hommes à leur formation s'explique selon Roseline par le fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'un cours d'alphabétisation mais aussi d'un service social. En effet, quand le besoin se présente, la formatrice consacre la dernière demi-heure du cours pour remplir les papiers administratifs des apprenants. Cette pratique se justifie dans le sens où pour Roseline, l'alphabétisation fait partie de la vie... Seule pour l'école des devoirs, pour le groupe de femme en après midi et le groupe d'hommes en soirée, Roseline estime néanmoins qu'elle n'a pas besoin de ressources supplémentaires pour développer les différents services qui sont bien distincts chez les opérateurs aux structures plus grandes.

#### 4. COMMENTAIRES ET QUESTIONNEMENTS

La non-mixité masculine en formation n'existe que par rapport à la présence chez un même opérateur d'un ou plusieurs groupes de femmes et l'implantation de l'offre dans des quartiers de Bruxelles où le contrôle social et la ségrégation des sexes sont courants. Avant de se rendre sur ce terrain plutôt exceptionnel, nous pensions que les groupes d'hommes étaient, à l'image des groupes de femmes, l'occasion de développer des activités au plus près de leurs expériences. Mais l'homme n'aurait rien de particulier en alpha : il apprend vite et s'en va ou suit sa formation par intermittence au gré des opportunités de travail. En outre, les apprenants masculins ne sont présents qu'à raison de 28% de la participation totale en alphabétisation à Bruxelles. C'est dire s'ils sont invisibles.

Que peut donc nous apprendre cette petite trentaine d'apprenants sur les pratiques d'alphabétisation ? Leurs conditions sont-elles uniquement à l'image de valeurs qu'ils partagent de façon plus ou moins contrainte ? Ou, sont-elles l'occasion pour eux de tirer de nouveaux avantages sociaux ou identitaires inattendus ? N'est-ce pas un nouveau lieu pour faire circuler des ressources et la solidarité leur faisant prendre une couleur nouvelle, différente de celle obtenue dans les relations dans la rue ou le café ? Une immersion sur le terrain serait nécessaire pour départager soigneusement ces questions. Pour une des directrices des deux lieux de formation rencontrés, l'existence de groupe d'hommes reste une question, pas une réponse. N'y a-t-il pas là un risque de confirmation par l'associatif, allant encore plus loin que ceux qui organisent des groupes de femmes, de normes sociales que l'associatif est lui-même bien en peine d'accepter ? Nos valeurs ou les leurs ? Et pour quels objectifs ? Les données de terrain montrent que par delà l'aspect accidentel et controversé qui prévaut à la construction de groupes d'hommes, les objectifs sont avant tout intrinsèques à l'apprentissage du français : présentation de soi, mots de tous les jours ou la grammaire.



*Conclusions  
et recommandations*

# 1. CONCLUSIONS

## 1.1. MIXITÉ : UN MÊME IDÉAL, UNE MULTITUDE DE PRATIQUES

La mixité est une valeur consensuelle dans le sens où elle se définit par tous comme la situation de socialité à atteindre pendant ou au bout du cheminement dans cet espace transitionnel qu'est l'alphabétisation. Pour reprendre la topologie que Genestier (2010) a tiré des discours sur la mixité urbaine, la mixité est l'expression d'un idéal pour tous les opérateurs rencontrés. Elle dérive « d'une certaine idée du Bien et du Juste, elle désigne une espérance réformiste relevant d'un univers moral, voire théologique, référé à un modèle d'harmonie sociale, de communauté rassemblée, en communion avec elle-même. Ainsi, le mot « mixité » dote le discours d'un caractère hyperbolique et lui confère un ton emphatique » (Genestier, 2010 : 22). La mixité se pose dans les discours comme un slogan, un « il faut ». Elle n'intègre pas directement un programme précis d'actions. Il n'est donc pas étonnant que sur le terrain de sa mise en œuvre, elle s'implémente de façon variable, au gré des pressions de la demande en formation mais aussi des ancrages historiques, sociaux et institutionnels des associations. Ainsi, le « sens » que nous avons tenté d'étudier s'est muté en « sens pratique », analysable concrètement au sein des pratiques d'inscription et de formation. Celles-ci permettent d'étudier les différentes articulations entre d'une part mixité et non-mixité et d'autre part, égalité et justice. En ressort une typologie dont voici les principaux axes.

Certains opérateurs reposent sur une définition a priori et universaliste de l'égalité pour justifier leur préférence pour la mixité de leurs groupes. Ouvrir ses cours d'alphabétisation aux deux sexes, relève dans ce cas du principe de l'égalité des chances : chaque individu a une chance égale de pouvoir rejoindre un cours d'alphabétisation dans la limite (forcément) des places disponibles. La mixité est alors une *mixité d'accès* dans le sens où la formation s'adresse à tous. Ce « tous » est indifférencié par le principe même d'égalité qui fonde l'identité du public. Globalement, nous parlerons de **postures universalistes**. D'autres opérateurs ont par contre construit intentionnellement leur offre à destination d'un public ciblé : les femmes. Défenseurs d'une égalité de tous à l'accès à la formation, ces opérateurs considèrent néanmoins l'urgence d'une priorité, toujours temporaire, à accorder aux femmes dans la lutte contre l'analphabétisme. Ce choix est fondé sur un principe non pas d'égalité mais d'équité et de justice en tenant compte de la discrimination à l'éducation qu'ont subi les femmes immigrées dans leur pays d'origine. Une **action positive**<sup>77</sup>, est donc appelée pour corriger cette inégalité fondamentale. Postures universalistes et postures d'action positive ont été étudiées sur le plan des valeurs qui circulent dans les espaces d'alphabétisation et sur le plan des pratiques d'inscription et de formation telles qu'elles sont pensées par les formateurs et reçues par les apprenants. Nous résumerons ici les principaux résultats de cette analyse.

---

<sup>77</sup> L'action positive, ou affirmative action, est un ensemble de mesures politiques né aux Etats-Unis dans la suite des luttes contre la ségrégation raciale. Ces mesures se fondent aussi sur une critique de l'égalité des chances et de la vision universaliste de l'égalité. Elles considèrent que décréter l'égalité par la loi ne produit pas l'égalité dans les faits. « L'affirmative action respecte un idéal d'égalité à long terme, mais elle met plutôt en avant à court terme, les principes d'équité et de justice » (Martiniello *et al.*, 2003 : 12). Ces mesures font l'objet de nombreux débats où elles sont remises en cause au nom même du principe de l'égalité, de l'universalisme ou, en France, du républicanisme : l'affirmative action en inversant la répartition des privilèges pourrait priver des ayants-droit des groupes majoritaires de certaines ressources. C'est la création de nouvelles discriminations sans toucher aux sources véritables des inégalités. Pire : l'affirmative action en mettant en exergue des particularismes renforcerait les revendications identitaires et participerait à la destruction de l'ordre social en tant que vecteur d'intégration (Slama, 2004).

Lors de l'étude des « postures universalistes », les données de terrain ont montré que ces dispositions ne vont pas toujours engager le public qu'elles semblaient garantir. En étudiant les dynamiques de composition sexuée des groupes, s'est esquissé un véritable rapport de force entre offre et demande en alphabétisation où le public tenait un rôle aussi important que l'opérateur. Nous avons découvert trois cas particuliers illustrant l'écart entre la décision de l'opérateur et la réalité de son public. Premièrement, rappelons le cas des opérateurs se présentant officiellement comme mixtes mais se retrouvant, malgré eux, avec une forte majorité d'apprenantes. L'appréciation des proportions hommes-femmes au sein de leurs groupes a amenés certains à prendre acte d'une plus forte présence féminine et donc de se redéfinir comme associations non-mixtes, puisque c'était la volonté du public, volonté souvent perçue comme représentative des besoins réels en alphabétisation dans les zones où sont implantées ces associations. Nous avons baptisé cette dynamique particulière de *non-mixité féminine exogène*.

D'autres opérateurs dans ce cas, ont maintenu officiellement leur étiquette « mixte » sans pouvoir intervenir en faveur d'une plus grande participation masculine. Ils sont alors soumis doublement à un besoin en formation probablement supérieur chez les femmes du quartier et à leur propre réputation « d'école pour femmes » bien ancrée dans les réseaux sociaux locaux qui instituent cette réalité. Cette expérience fut qualifiée de *mixité sur le papier*, expression métaphorique faisant allusion au fait que la mixité n'apparaît que sur les papiers d'informations mais n'est pas réalisée dans les faits (avec comme cas aigu, la mixité utopique où il est impossible de rendre le groupe moins homogène). A cela prêt que nous avons néanmoins identifié un type de mixité sur le papier qui par chance obtenait sans outils de régulation un ratio hommes-femmes quasi-paritaire. Nous avons baptisé cette composition sexuée de mixité aléatoire.

Enfin, la persistance d'une forte présence féminine a incité d'autres opérateurs à mieux contrôler la composition de leurs groupes par une série de techniques que nous avons évoquées : construction de listes d'inscription paritaires, favoriser l'inscription de femmes pour qui la mixité est une première, geler les listes en cas d'homogénéisation des groupes, sélectionner les candidats à la formation lors de la « petite rentrée ». L'ensemble de ces dispositions contribuent à une nouvelle définition de la mixité posée par le principe de l'égalité d'accès : elle devient une *mixité régulée*. Le seul principe de l'égalité de tous dans l'accès à la formation ne suffit donc pas pour certains opérateurs à former des groupes *justes*. Pour eux, le concept d'égalité ne peut être que la porte ouverte à des phénomènes aléatoires ou des dynamiques sociales incontrôlables homogénéisant la composition des groupes. L'égalité, en tant que concept, doit donc être remplacée par celui de l'équité, une égalité effective et cela selon deux justifications remarquables. Premièrement, la régulation pro-mixité des groupes repose sur une approche de la société proprement hétérogéniste considérant que la diversité est partout et que notre société est mixte : hommes et femmes y circulent librement et sont libres de partager des activités communes. Par conséquent, à la mixité sexuée de la vie hors les murs de l'association doit correspondre la composition sociale et sexuée des groupes d'alphabétisation. Deuxièmement la mixité régulée se justifie aussi par un objectif implicitement lié à la politique migratoire mais aussi à celle de la mise à l'emploi : favoriser l'intégration sociale des immigrés en transformant leurs modes de sociabilité et leurs attitudes. L'espace de formation devient un espace transitionnel, un « sas » où les groupes de formation sont considérés comme des groupuscules sociaux qui « de manière transitoire favorisent une socialisation de leurs membres, quand bien même le but du groupe est ailleurs » (Legrand, 1989).

La mixité régulée relève du « dispositif » (Agamben, 2006) où se mêlent objectifs cognitifs et comportementaux. Ces derniers sont aussi l'objet d'une vigilance pédagogique très variable ; témoignant de deux mises en œuvre très différentes de la mixité. La première considère que la mixité sur le plan quantitatif (parfois strictement paritaire) permet un résultat sur le plan qualitatif : le lieu fait

le lien. Cette optique, baptisée ici *mixité de co-présence*, s'inspire du vaste champ de la mixité sociale qui tant dans le milieu scolaire que dans celui des politiques de rénovation urbaine a montré d'importantes limites et effets pervers tels que la mixité ségréguée (pour le cas des quartiers recomposés) et la surenchère des stéréotypes (dans le cas de la mixité fille-garçons à l'école). La seconde posture considère au contraire qu'une mixité quantitative ne suffit pas pour produire de nouveaux comportements ou attitudes à l'égard des rapports entre les sexes. La pédagogie intègre alors le genre de façon thématique (des sujets particuliers sont fréquemment abordés sous l'angle du genre) et/ou pratique (vigilance des rapports de genre au sein du groupe et travail réflexif avec les apprenants). Principe de la coéducation, le groupe en tant qu'assemblage d'hommes et de femmes devient une ressource pédagogique pour aborder le genre. Prise dans un contexte d'éducation permanente, cette situation concourt selon nous à travailler une *mixité d'émancipation*. Ce type de mise en œuvre de la mixité est très rare chez les opérateurs rencontrés car elle constitue pour eux un surplus de travail ou nécessite une formation accrue des formateurs sur ces questions.

La mixité régulée et la non-mixité féminine exogène ont la particularité d'avoir réintroduit une reconnaissance des différences sexuées au sein d'un dispositif initialement construit dans la droite ligne de l'égalitarisme universaliste. Pour la mixité régulée, que l'on parle de « quotas », de « parité » ou de « soutien à l'accès à la formation », ses applications sont le résultat d'un bouleversement du regard de l'opérateur sur son public et sur ses objectifs. En effet, certains opérateurs instaurent une discrimination positive afin que la parité garantisse l'accès des hommes à l'alphabétisation et lutte contre le décrochage qu'un sentiment d'appartenance à une minorité pourrait susciter. Par ailleurs, nos données ont présenté des femmes qui, conscientes qu'elles peuvent perdre leur liberté de parole ou subir un contrôle social accru par la présence d'hommes, développent grâce à leur nombre supérieur, des comportements d'intimidation ou de rejet. Ces phénomènes ont entraîné chez l'opérateur pro-parité une représentation de l'apprenante comme femme dominante agissant dans un espace à l'abri de celui, parfois quotidien, où elle est dominée. Par conséquent, la discrimination positive à l'égard des hommes, consécutive à l'échec de l'égalité des chances dans l'accès à la formation, prend des aspects parfois ambigus lorsqu'elle s'actualise dans des groupes où de nombreuses femmes sont elles-mêmes une minorité quand elles sont en dehors des cours, dans leur vie quotidienne de femme.

Lors de l'analyse des postures « ciblées », l'action positive s'est illustrée sur le terrain dans le cas des groupes de femmes. Même si des groupes d'hommes existent, ils ne relèvent en rien d'une mesure d'action positive. Ils sont le produit de l'existence chez un opérateur d'un ou de plusieurs groupes de femmes auxquels il était impensable d'incorporer une demande masculine en formation. Quant aux groupes de femmes, il s'agit clairement d'une construction préférentielle fondée sur trois justifications. Premièrement, cette préférence corrige une inégalité de base : les femmes sont à plus forte raison analphabètes que les hommes. A cela s'ajoute une autre raison qui fait l'unanimité chez les opérateurs non-mixtes rencontrés, celle de la ségrégation des sexes et de la domination masculine chez les personnes issues de l'immigration maghrébine ou de confession musulmane. De nombreuses femmes n'auraient jamais accès à une formation si elle était mixte. Enfin, choisir la non-mixité correspond aussi à des objectifs propres à l'opérateur comme accomplir un travail d'éducation permanente à des fins féministes. Le principe veut que l'émancipation ne soit possible qu'à partir d'une reconnaissance de la condition féminine effectuée à l'abri du jugement des hommes. Par conséquent, ces trois justifications confèrent à l'espace non-mixte deux identités particulières mais pas opposées : le refuge et l'espace transitionnel. En effet, d'une part les lieux non-mixtes sont construits comme des entre-soi indispensables pour celles qui ne sont pas autorisées à côtoyer d'autres hommes que leur mari ou frères, d'autre part, ces mêmes lieux devraient leur permettre par l'apprentissage du français de s'autonomiser et de transiter vers de nouveaux espaces sociaux.

Dans la pratique, deux logiques de constitution des groupes non-mixtes ont été relevées. Premièrement, les groupes de femmes peuvent émerger de façon naturelle et cohérente par rapport à l'identité de l'association qui assure déjà d'autres activités à destination des femmes et est reconnue pour cela tant par les sources de financement que son public. Ces associations de *non-mixité* dite *féministe* ont un programme spécifiquement centré sur l'émancipation des femmes. L'éducation permanente n'y est pas qu'un style pédagogique ou une source de financement mais un cheval de bataille lui-même en débat sur la question de la conscientisation et de la réflexivité des groupes de femmes immigrée. Deuxièmement, la non-mixité féminine intentionnelle peut être constituée à partir d'études préalables de terrain afin de rencontrer au mieux les attentes des habitants d'un périmètre déterminé autour de l'association. L'idée est d'offrir des activités conformes à ces attentes dans un cadre où c'est le lien social et l'activité de quartier qui prévalent. La seule association de ce type de *non-mixité par conformité*, a la particularité de proposer des activités de cohésion sociale où la mixité est par ailleurs présente pour les activités des enfants et des adolescents.

Chez les opérateurs non-mixtes féministes, la représentation de l'apprenante qui justifie la nécessité de la non-mixité est celle d'une « victime à sortir de son état de victime ». A l'inverse de certains opérateurs mixtes observant la force de liberté de parole et d'autorité dont jouissent les apprenantes en surnombre dans leurs groupes mixtes, les opérateurs non-mixtes considèrent qu'une importante part de leurs apprenantes ne pourrait jamais s'exprimer ou simplement participer librement si des hommes étaient présents. Par conséquent, cette fragilité implique, en plus des activités d'éducation permanente ou d'apprentissage autour du français, qu'un important travail de suivi soit mené et amène l'opérateur à connaître personnellement ses apprenantes. Ce travail de suivi prenant part dans celui, plus vaste, de modification des conditions des femmes, il arrive même que les apprenantes s'engagent dans des luttes pour la promotion de la femme. Cette représentation de l'apprenante largement ancrée dans le secteur non-mixte féministe existe aussi chez les autres opérateurs non-mixtes. Cependant, le travail d'émancipation s'y centre surtout sur l'acquisition du français.

Pour tous les opérateurs non-mixtes rencontrés (« non-mixité exogène », « féministe » et « par conformité »), les cours constituent souvent un premier lieu de contact avec la société d'accueil, société dans laquelle les femmes sont parfois installées depuis des années mais qui n'ont pu en jouir en dehors d'institutions incontournables (aide sociale, soins de santé, école des enfants, etc.). Les groupes de femmes sont pour de nombreuses apprenantes un espace semi-public/semi-privé où elles peuvent légitimement mettre entre parenthèses leurs activités domestiques et familiales pour se découvrir des « possibles » et des amies. Ce lieu est parfois le seul espace où une socialité autre que conjugale ou familiale peut s'éprouver. Par conséquent, l'impossibilité pour une femme de pouvoir suivre une formation en langue française est pénible à plus d'un titre.

Pour conclure, l'analyse des dispositifs de mixité régulée et de non-mixité féminine intentionnelle (donc « féministe » et « par conformité ») redéfinit le schéma égalitarisme universaliste/action positive. En effet, l'existence de groupes mixtes ne relève pas simplement d'une posture égalitariste universaliste tout comme l'existence de groupes de femmes n'est pas la marque systématique d'une mesure de discrimination positive. Des groupes mixtes sont susceptibles de faire l'objet d'actions positives à l'égard des hommes et des opérateurs non-mixtes féminins tentent de répondre à la demande masculine tantôt en ouvrant des groupes d'hommes tantôt en ouvrant leurs groupes à la mixité. Il n'y a donc pas d'opposition claire entre acteurs mixtes et non-mixtes. Pour saisir le sens de cette fausse dichotomie, il faut tenir aussi compte des dynamiques de construction mais aussi de transition des compositions sexuées des groupes d'alphabétisation.

## 1.2. LOGIQUES GENRÉES DE L'ACCÈS À L'ALPHABÉTISATION

De même que pour les opérateurs, les préférences des apprenants pour l'un ou l'autre format de groupe requièrent pour qu'on les comprenne une analyse multi-niveau (micro, méso et macro-social) des déterminants de l'engagement en formation et une prise en compte de l'expérience de la formation. Ainsi, il apparaît que les apprenantes des groupes non-mixtes ne sont pas toutes des femmes contraintes à la non-mixité et inversement une proportion, mais sans doute plus fine, d'apprenantes en groupes mixtes apprennent le français dans un contexte mixte en usant de tactiques pour minimiser le poids du contrôle social. Mixité et non-mixité ne sont donc pas en soi des catégories d'analyse pertinente. C'est réellement le poids des projets que se donnent les opérateurs et leur capacité à interagir avec les demandes du public, lui-même épris de projets et souvent contraints dans des logiques sociales quotidiennes, c'est bien cet ensemble qui fait sens et explique a posteriori les situations de mixité et de non-mixité dans l'alphabetisation.

Parmi ces logiques sociales quotidiennes, la division des rôles hommes-femmes contribuent largement à l'entrée massive des femmes en alphabetisation. Celles-ci se frottent plus aisément aux diverses institutions et craignent moins que les hommes de franchir le seuil d'une « école de français ». La mobilisation du capital social est déterminante dans l'engagement en formation avec des enjeux et des obstacles différents selon le sexe. En effet, les femmes doivent parfois se trouver des alliés parmi leur environnement familial ou amical afin de légitimer leur formation. Le fait qu'elles sortent de leur foyer modifie l'ordre réglé des rôles sexués confinant la femme dans l'espace privé et inquiète les maris qui mettront parfois des conditions sévères à ces sorties, allant jusqu'à choisir le lieu de formation. De leur côté les hommes désireux de se former opèrent aussi un écart au rôle du *breadwinner*, car jusqu'à preuve du contraire, ils ne sont pas payés pour se former (comme c'est le cas dans le secteur « alpha » subventionné par la Cohésion sociale et l'Education permanente). La faible participation masculine a aussi trouvé ses explications au travers de logiques sociales avérées très différentes de celles des femmes. Comme le constate l'anthropologue Pascale Jamouille, les hommes sont invisibles du secteur social : « Ils ne viennent jamais, ou très rarement, solliciter un service social – c'est une question de fierté -, ils vivent dans une certaine clandestinité – c'est une question de survie, et pour toutes ces raisons, ils disparaissent finalement aussi aux yeux des travailleurs sociaux. [...] Trop souvent la souffrance de ces hommes est sous-estimée, ignorée, voire même pas soupçonnée. C'est d'ailleurs pour cela que les aides qui leur sont proposées – quand elles leur sont proposées -, sont souvent inadéquates et donc inopérantes » (Leclercq, 2005). Invisibilité, protection de l'estime de soi, vie et travail dans la clandestinité, identification au rôle du *breadwinner*, les hommes n'ont pas les atouts nécessaires à l'entrée en formation dans un secteur qui n'a pas encore produit de connaissances sur leurs réalités. Bien d'autres déterminants de l'accès ont été recueillis. Tous mettent en lumière des difficultés tant pour les hommes que pour les femmes, invitant à porter un regard symétrique sur les conditions féminines et masculines des candidats à la formation.

### 1.3. LA MIXITÉ EN FORMATION, UN DISPOSITIF DE CONVERSION OU DE CONVERSATION ?

Les rapports entre valeurs attribuées par les opérateurs à la mixité/non-mixité et la réception de ces conditions par les apprenant-e-s ont constitué une part importante de notre analyse. La mixité coéducative repose par exemple sur un haut degré d'intégration du genre dans les pratiques. Elle apparaît comme un dispositif visant la transformation des attitudes des apprenants, touchant donc leurs attitudes et les amenant à performer en public une identité en mutation. Elle est un espace transitionnel plus moins contrôlé dont les effets sociaux visés dépassent le seul apprentissage du français. Cependant, cette entreprise des attitudes et des corps genrés entre parfois en collision avec les motivations et attentes du public quant à leur formation. Pour certains, une bonne formation est une formation où on ne parle pas de ses problèmes, où on ne parle pas d'autres choses que la formulation des mots ou la composition des phrases. Les excursions, sorties culturelles, interventions pédagogiques sur la santé, le corps, l'égalité, la division des tâches domestiques, etc. peuvent donc apparaître comme autant d'obstacles à un apprentissage rapide du français dans un contexte où la moitié des apprenants bruxellois suivent 4 à 8 heures de formation par semaine (CPPA, 2010 : 105). En outre, les incitations à la coopération hommes-femmes ou à la prise de parole de tous amènent parfois certains apprenants en terrains risqués. Dans ce cas, il ne s'agit plus de se frotter à des appréhensions différentes de la formation mais bien au contrôle social qui sévit dans les groupes et immobilise ou peut exclure certains apprenant(e)s de leur formation. Comment dès lors se passe le travail de transformation devant à la fois correspondre à des visées intégratrices et émancipatrices (présentes en proportions variable selon les opérateurs) ? La question de genre devient une question de rapport interculturel.

Dans leurs études sur les missionnaires chrétiens anglais en Afrique du Sud, Jean et John L. Comaroff ont envisagé les rapports entre colons et colonisés non pas comme une relation univoque de *conversion* mais bien comme une *conversation* amenant la situation d'évangélisation, en tant qu'interaction, à la co-construction d'un hybride moral et social. La population Tswana a, de cette manière, participé activement à l'indigénisation du christianisme qui a pris une forme inédite et encore aujourd'hui constitutive de l'identité tswana. Pour en arriver à un tel constat, les deux anthropologues ont quitté une approche duale de l'ethnologie classique qui voit dans les rapports coloniaux, une dynamique de conversion : le colon imposant des normes et le colonisé tantôt docile tantôt résistant. Leur posture a été de considérer à la fois un rapport dialectique et un échange dialogique dans les interactions coloniales. D'une part il y a conflit et résistance mais d'autre part il y a aussi une co-domestication, une négociation. La *conversion* devient alors *conversation* (terme qui ne doit euphémiser en rien la réalité des rapports de forces). *Appropriations, accommodements, conflits et résistances* sont donc les éléments constitutifs de la confrontation de deux cultures sur un même espace. Ces quatre éléments existent parce que les règles, les normes, les valeurs tant des Tswanas que des missionnaires ne sont ni complètes ni cohérentes. Elles relèvent après tout de la *culture* à laquelle les Comaroff donnent cette définition : « Nous concevons la culture comme l'espace sémantique, le champ de signes et de pratiques, dans lequel les êtres humains se construisent et se représentent eux-mêmes en relation avec les autres, et par suite se construisent et se représentent leurs sociétés et leurs histoires. Il ne s'agit pas seulement d'un ordre de signes abstrait, ou de relations entre des signes, ou à l'inverse de la simple somme des pratiques habituelles. Ni pure langue, ni pure parole, la culture ne forme jamais un système clos, entièrement cohérent. Au contraire: elle contient toujours en elle-même des messages, des images, des actions polyvalentes et potentiellement contestables. En bref, il s'agit d'un ensemble historiquement situé et déployé de "signifiants-en-action", de signifiants dont la valeur est à la fois matérielle et symbolique, sociale et esthétique. Certains d'entre eux peuvent, selon

les moments, former la texture de visions du monde relativement explicites, plus ou moins intégrées et resserrées; d'autres peuvent être lourdement contestés, former la matière de contre-idéologies ou de "subcultures"; et d'autres peuvent devenir plus ou moins instables, relativement flottants et indéterminés dans leur valeur et leur sens » (Comaroff et Comaroff *in* Mary, 2000 : 780). Ainsi la culture hégémonique est remise en question par l'affirmation d'une autre culture rappelant ainsi à la première qu'elle est aussi une idéologie mais, et c'est là la différence, routinisée, institutionnalisée. La pensée allant-de-soi peut se penser de nouveau et passer de la raideur de la *conversion* à la souplesse de la *conversation* (par les accommodements et les appropriations) parce que, justement, cette pensée est *culturelle*. Cela signifie qu'entre les discours officiels et les pratiques d'une pensée hégémonique, des écarts existent.

Cette digression nous est utile pour comprendre l'objet de recherche quand genre et interculturel sont liés dans des dispositifs de formation. Elle nous amène à nous poser la question : Est-ce que le sens de la mixité relève d'une confrontation culturelle connectant des groupes sociaux différents ? Si oui, comment se vivent les rapports de conversion et de conversation ? En se réaffirmant, la mixité est-elle d'un quelconque secours là où elle n'est qu'une abstraction, une réalité subjective fragile pour ceux qui n'entendent pas ce mot d'ordre sinon comme une transgression de leurs propres valeurs ? Quand la non-mixité féminine quitte historiquement son statut marginal dans l'offre en alphabétisation pour devenir une dimension légitime et revendicable pour la demande, s'agit-il d'une appropriation de l'espace public par le public ? A question absolue nous n'avons que des réponses parcellaires, tirées de rencontres d'un terrain dont la richesse et l'engagement de ses participants nous ont emmenée sur ces nouvelles questions.



## 2. RECOMMANDATIONS

- I. Il est nécessaire de maintenir l'alphabétisation réservées aux femmes notamment en développant les partenariats avec des espaces de formation qualifiante leur donnant accès au marché du travail mais aussi en développant la participation des apprenantes à des activités militantes et formatrices leur donnant accès à un espace de citoyenneté accru.
- II. La mixité sexuée est intimement liée à la mixité ethnique sachant que le contrôle social à l'oeuvre dans les groupes est surtout intra-communautaire. Une attention portée à la mixité ethnique avant même celle de la mixité sexuée constitue un atout pour susciter une participation plus libre et plus accrocheuse auprès des participants fragilisés sur le plan du contrôle social.
- III. Bien qu'il est difficile d'identifier la demande potentielle des hommes en formation,
  - a. des mesures pro-paritaires devraient faciliter leur accrochage à la formation
  - b. des activités valorisant les capacités des hommes (en évitant toute naturalisation ou recours à des stéréotypes de genre) devraient être développées dans l'associatif social afin de favoriser leur entrée dans un secteur où leur absence constitue une lacune en termes de dynamiques pour un changement social
  - c. les cours du soir devraient se développer et donc bénéficier d'un financement adéquat
  - d. des démarches auprès du secteur du bâtiment, du nettoyage industriel et des fonctions communales devraient faciliter l'accès des travailleurs à la formation en protégeant leurs emplois.
  - e. à défaut d'une non-mixité masculine *exogène* (impossible du à la pression de la demande féminine mais aussi aux rôles sociaux traditionnels masculins), pouvons-nous envisager un jour une offre de formation non-mixte masculine *par conformité* ... voire *féministe*?
- IV. Le caractère non-obligatoire de la formation au français doit être débattu compte-tenu du contrôle de la liberté de certaines femmes et de l'immigration par constitution de famille faisant des femmes migrantes des mères peu disponibles pour la formation.
- V. Par conséquent, il faut développer l'offre de crèches afin de libérer un temps suffisant les mères pour un apprentissage de la langue française le plus tôt possible.
- VI. Les opérateurs mixtes pourraient ouvrir des groupes non-mixtes pour les candidates débutantes. Elles seraient en contact avec un milieu mixte sans pour autant devoir le subir dans leur propre groupe. Non-mixité à l'échelle du groupe et de la classe mais mixité à l'échelle de l'établissement favorisent ainsi le passage de certaines dans des espaces de sociabilité (au moment des pauses ou d'activités communes par exemple) où femmes et hommes se rencontrent.
- VII. Les opérateurs mixtes ayant une visée de coéducation devraient bénéficier de formations complémentaires afin de mieux développer une mixité thématique mais surtout pratique et

transversale (détecter les rapports de forces dans le groupe ou mieux connaître les apprenants sur le plan des rapports de genre).

- VIII. Un séminaire sur les bonnes pratiques de discrimination positive pourrait être envisagé afin que les opérateurs désirant réguler leur population puissent le faire de façon réflexive, outillée et adaptée à leur réalité de terrain.

Ces recommandations s'adressent au « secteur alpha » et à ses acteurs politiques. Néanmoins, le caractère sociologique des controverses qui traversent la question de la mixité sexuée nous a entraînée parfois fort loin du champ de remédiation du seul secteur de l'alphabétisation. Les difficultés relevées tant dans l'accès des hommes et des femmes à l'alphabétisation que dans l'expérience de formation en groupes mixtes sont aussi à resituer dans des phénomènes plus larges, plus contraignants et complexes encore : la ségrégation socio-ethnique à Bruxelles, la faible mobilité sociale constatée dans les quartiers du croissant pauvre à Bruxelles, la prégnance du mariage endomixte<sup>78</sup> dans les constitutions de famille et stratégies d'immigration, ainsi que les écarts hommes-femmes dans le niveau d'instruction des principaux pays d'émigration des apprenants. La liste est probablement plus longue mais nous nous contentons ici d'évoquer les seuls faits que l'enquête a relevés.

Enfin, la question de la mixité des sexes, objet de la politique de cohésion sociale, dans ses aspects les plus culturalistes ne peut que difficilement masquer un point fondamental de l'actualité socio-économique bruxelloise : la paupérisation des habitants des quartiers du centre et du croissant pauvre où vivent les apprenants en alphabétisation. La destruction du travail et de la petite entreprise, destructions nécessaires au fonctionnement de notre actuel régime économique ne favorisent pas un dynamisme local propice à développer de nouveaux modes de socialisation tant pour les hommes que les femmes sous-qualifiés. Il ne peut y avoir de « petite recommandation raisonnable » face à un problème aussi structurel. Nous supposons que celui-ci sera pris en compte par ceux qui réclament un refinancement de Bruxelles...

\*\*\*

---

<sup>78</sup> Terme désignant le mariage au sein de la même communauté mais avec un époux (ou une épouse) sélectionné(e) dans le pays d'émigration.

## *Bibliographie*

- Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) (2005), *illettrisme : les chiffres*.  
[http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/Chiffres/ANLCI\\_combien\\_2010.pdf](http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/Chiffres/ANLCI_combien_2010.pdf)
- AKOUN A., ANSART P. (1995), *Dictionnaire de Sociologie*, Le Robert/Seuil, 1995, Claude Zaidman, Genre, p.240.
- ALLARD L. (2004), « Qui a peur des Post Colonial Studies en France ? », *Multitudes*, pp.201-206.
- AMANCIO L. (1993), "Stereotypes as ideologies. The case of gender categories", *Revista de Psicologia Social*, 2, Lisboa.
- AMANCIO L., OLIVEIRA J. M. (2006), "Men as Individuals, Women as a Sexed Category: Implications of Symbolic Asymmetry for Feminist Practice and Feminist Psychology", *Feminism & Psychology*, SAGE, Vol. 16(1): 35-43.
- AMANCIO, L. (1989), "Social differentiation between 'dominant' and 'dominated' groups: Toward an integration of social stereotypes and social identity", *European Journal of Social Psychology*, 19, 1-10.
- ANDERSON K.-J., LEAPER C. (1998), "Meta-analyses of gender effects on conversational interruption: Who, what, when, where, and how", *Sex Roles*, 39, 225-252.
- ANGELICI, F. (2003), *Le Collectif Alpha et le problème de l'alphabétisation des femmes, Mémoire de Philologie romane*, Université Libre de Bruxelles, MEM T23592.
- ARAYICI A. (2000), « Les disparités d'alphabétisation et de scolarisation en Turquie », *Revue Internationale de l'Education*, Vol.46, n°1/2, pp.117-146.
- AVENEL C. (2005), « La mixité dans la ville et dans les grands ensembles. Entre mythe social et instrument politique », *Informations sociales*, vol. 5, N°125, p. 62-71.  
[http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=INSO\\_125\\_0062](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=INSO_125_0062)
- AVENEL C. (2006), « La famille ambivalente dans la ville inégale », *Informations sociales*, n°130, pp. 120-127.
- BACHRACH P., BARATZ M. (1963), « Decisions and Nondecisions : an Analytical Framework, *The American Political Science Review*, Vol. 57, No. 3, pp. 632-642.  
<http://www.jstor.org/pss/1952568>
- BACQUE H., SIMON P. (2001), « De la mixité comme idéal et comme politique. A la recherche du dosage optimal dans la ville », *Mouvements*, n°13.
- BASTYNS C. (2009a), *Enquête 2007-2008 sur l'alphabétisation des adultes en Communauté Française de Belgique, Analyse synthétique des principaux résultats statistiques*. Les données statistiques complètes (comportant notamment la liste des opérateurs d'alpha, qu'ils aient ou non répondu à la dernière enquête) sont disponibles à L & E Communauté française (02 502.72.01 ou [lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be](mailto:lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be)).
- BASTYNS C. (2009b), *Principaux résultats de l'enquête 2008 sur l'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique*, Lire et Ecrire en Communauté française, 2009, 34 p.  
<http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be>, à la page Nos publications / Statistiques.
- BAZARGAN, F. (1963), *Etude comparée de la politique éducative et des problèmes scolaires dans six pays d'Orient: Iran, Irak, Pakistan, Liban, Egypte et Turquie*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, pp. 16-18 et 190-191.
- BEAUVOIR S. (de) (1949), *Le Deuxième sexe*, Paris, Gallimard.
- BEDER H. (1990), « Reasons for non-participation in adult basic education », *Adult Education Quarterly*, n°40, vol.4, pp.207-218.
- BEDER H., VALENTINE, T. (1990), "Motivational profiles of adult basic education", *Adult Education Quarterly*, N°40, Vol4, pp.78-94.
- BELARBI A. (1996), « Maroc », *Revue Internationale de l'Education*, Vol. 42, n°1/3, pp. 97-108.

- BENSEMAN J. (1989), *The view from the other side of educational door: Adult education from the perspective of people with low levels of schooling*, Wellington, New Zealand Department of Education.
- BERENI L. (2007), « Du MLF au Mouvement pour la parité. La genèse d'une nouvelle cause dans l'espace de la cause des femmes », *Politix*, Vol. 2, n° 78, p. 107-132.  
[http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=POX\\_078\\_0107](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=POX_078_0107)
- BERGER P. L., LUCKMANN T., (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin [réédition de 1966].
- BERGSTEN U. (1980), « Interest in education among adults with short previous formal schooling », *Adult Education*, N°30, pp. 131-151.
- BERNARD N. (2007), « La pauvreté dans son rapport à l'espace : l'introuvable mixité sociale ? », *Pensée plurielle*, Vol. 3, n°16, <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2007-3-page-51.htm>
- BLAIR A., Mc PAKE J., MUNN P. (1995), « A New Conceptualisation of Adult Participation in Education », *British Educational Research Journal*, vol. 21, n°5, pp. 629-644.  
<http://www.jstor.org/pss/1501743>
- BOSHIER R. (1971), « Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology », *Adult Education*, n°21, pp. 255-282.
- BOUCHARD, P., ST-AMANT J.-C. (2003). La non-mixité à l'école : quels enjeux?, *Options CSQ*, n°22, pp. 179-191. <http://www.csq.qc.net/sites/1676/options/opt-22/p179.pdf>
- BOUCHARD, P., ST-AMANT J.-C. (1996), *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- BOUGROUM M., IBOURK A., LOWENTHAL P. (2006), « La politique d'alphabétisation au Maroc : quel rôle pour le secteur associatif ? », *Monde en développement*, Vol. 34, N°134, pp. 63-77.
- BOURDIEU P. (1990), « La domination masculine », Actes de la recherche en sciences sociales.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D. (1992), *Réponses*, Le Seuil.
- BOURGEOIS E. (2009), « Apprentissage, motivation et engagement en formation », *Education permanente*, Vol. 3, N°136, pp. 101-109.
- BRASSEUR D., DEMETS M., ROSSI D. (2005), « La dynamique motivationnelle d'entrée en formation. Compréhension de l'analphabétisme », Lire et Ecrire Hainaut-Occidental, Communauté française de Belgique. [http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/analyses2005/dynamique\\_motivationnelle\\_formation.pdf](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/analyses2005/dynamique_motivationnelle_formation.pdf)
- BUTLER J. (2005), *Trouble dans le genre, Pour un féminisme de la Subversion*, Paris, La Découverte.
- CARRE P. (1998), « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Education permanente*, n°136, 119-131.
- CHAMBOREDON J.-C., LEMAIRE M. (1970), « Proximité spatiale et distance sociale : les grands ensembles et leur peuplement », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 11, n°1, pp.3-33.
- CHARMES E. (2009), « Pour une approche critique de la mixité sociale. Redistribuer les populations ou les ressources ? », *La Vie des Idées*, pp.1-13. <http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-approche-critique-de-la.html>
- COLEMAN J. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Comité de pilotage permanent de l'alphabétisation des adultes (Ed.) (CPPA) (2009), *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles, Quatrième exercice, Données 2007-2008*.
- Commission Communautaire Française (COCOF) (2004), *Décret relatif à la Cohésion Sociale*, [http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/Files/DECRET\\_COSOC](http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/Files/DECRET_COSOC)

- Commission Communautaire Française (COCOF) (2010), *Appel à Projets, Quinquennat 2011-2015, Mise à jour suite à jour suite à la circulaire interprétative de l'appel à projets du 4 mai 2010*. [http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/Files/App\\_Proj\\_2011\\_2015\\_Tel\\_que\\_modif](http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/Files/App_Proj_2011_2015_Tel_que_modif)
- Communauté Française de Belgique (CF) (2003), *Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente*, D 17-07-2003, MB 26-08 -2003. [http://www.ulb.ac.be/cal/Documents/Documentsderefences/EP\\_decret\\_2003.pdf](http://www.ulb.ac.be/cal/Documents/Documentsderefences/EP_decret_2003.pdf)
- Communauté Française de Belgique (CF) (2010), « Filles-garçons: égaux dans l'enseignement ? », *Faits et Gestes*, n°33. [www.faitsetgestes.cfwb.be](http://www.faitsetgestes.cfwb.be)
- COURTNEY S. (1992), *Why Adults Learn. Towards a Theory of Participation in Adult Education*, London, Routledge.
- CROSS K. P. (1981), *Adults as learners : increasing participation and facilitating learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CUSSET F. (2005), *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-Unis*, Paris, La Découverte/Poche, 2<sup>ème</sup> éd.
- D'URSEL D. (2010), *La médiation entre tradition et modernité familiales*, Presses Universitaires de Louvain.
- DEAUX K., MAJOR B., (1987), « Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior », *Psychological Review*, N°94, pp.369-389.
- DEBOOSERE P., EGGERICKX T., VAN HECKE E., WAYENS B. (2009), « La population bruxelloise, éclairage démographique », *Brussels Studies*. [http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR\\_71\\_EGB3.pdf](http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR_71_EGB3.pdf)
- DESOBRY I. (1995), « L'histoire d'un mouvement de femmes : 75 ans de lutte contre les inégalités et les exclusions, pour une justice sociale toujours à conquérir... », *Vie Féminine*, pp. 4-11
- Direction de la Statistique (1996, 2004), *Recensement général de la population et de l'habitat*, Rabat.
- Direction générale Statistique et Information économique (2009), *Enquête sur les forces de travail*, Bruxelles. [http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/collecte\\_donnees/enquetes/eft/index.jsp](http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/collecte_donnees/enquetes/eft/index.jsp)
- DJAOUI E., LARGE P.-F., « L'imaginaire dans les rapports de genres dans le champ du travail social », *Sociologies Pratiques* 2007/1, N° 14, p. 103-117.
- DROBNIC S., BLOSSFELD H.-P. (2004), « Career Patterns over the Life Course: Gender, Class, and Linked Lives », *Research in Social Stratification and Mobility*, 21, 139-164.
- DROBNIC S., BLOSSFELD H.-P. (2004), « Career Patterns over the Life Course: Gender, Class, and Linked Lives », *Research in Social Stratification and Mobility*, 21, 139-164.
- DUBAR C. (1977), « Formation continue et différenciations sociales », *Revue française de sociologie* vol. XVIII(4): 543-575.
- DUBET F. (1995), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET F. (2010), « L'école 'embarrassée' par la mixité », *Revue française de pédagogie*, n°171, 77-86.
- DURU-BELLAT (2010b), « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, N°114, pp.197-212.
- DURU-BELLAT M. (2010a), « La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts », *Revue française de pédagogie*, N°171, <http://ffp.revues.org/1861>
- FASSIN E. (2006), *L'inversion de la question homosexuelle, Extrait, La démocratie sexuelle et l'intellectuel démocratique*, sur le site web des Editions Amsterdam, consulté en novembre 2006, <http://www.editionsamsterdam.fr/Site/extraitsetentretiens.htm>
- FASSIN E. (2008), « L'empire du genre. L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel », *L'homme*, n° 187-188, pp. 375-392.
- FAURE S., THIN D. (2007), « Femmes des quartiers populaires, associations et politiques publiques », *Politix*, vol.2, n°78, pp. 87-106.

- FINGERET A. (1983), « Social network : a new perspective on independence and illiterate adults », *Adult Education Quarterly*, N°33, pp. 133-146.
- FLETCHER C. (2002), « Formation continue à la française et système de laissez-faire britannique: quelles chances pour les femmes? », *Formation-Emploi*, n°78.
- FORTINO S. (2000), « Mixité », in HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D., *Dictionnaire critique du féminisme*, (2ème éd. 2004), pp. 129-133.
- FOUCAULT M. (1984), *Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, [1976].
- FOURNIER C., BERET P., DORAY P., BELANGER P. (2009), « Entre reproduction et mobilisation : les rapports de genre en formation continue en France et au Canada », *International Review of Education*, n°55, pp. 75-103.
- FOURNIER, C. (2004), « La formation tout au long de la vie à l'épreuve du genre », *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n°136, mars.
- FRIEDBERG E. (1992), « Les quatre dimensions de l'action organisée », *Revue Française de sociologie*, N°33, pp. 531-557.
- GALLORO P., PASCUTTO T., SERRE A. (2010), « De l'immigré à l'émigré ? », *Temporalités*, n°11, <http://temporalites.revues.org/index1168.html>
- GENESTIER P. (1999), « Le sortilège du quartier : quand le lieu est censé faire le lien. Cadre cognitif et catégorie d'action publique », *Annales de la Recherche urbaine*, n°82, pp. 142-153.
- GENESTIER P. (2010), « La mixité : mot d'ordre, vœu pieu ou simple argument ? », *Espaces et Sociétés*, n°140-141, pp.21-35.
- GODELIER M. (1982), *La production des grands hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*, Paris, Fayard.
- GODENIR A. (2010), « Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes – résultats d'une enquête menée par Lire et Ecrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010 », Lire et Ecrire, Communauté française de Belgique.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne – Les relations en public*, coll. Le Sens Commun, Editions De Minuit.
- GOFFMAN E. (1979), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GRANOVETTER M. S. (1973), « The strength of the weak ties », *American Journal of Sociology*, vol. 78, N°6, pp. 1360-1380.
- HAMEL J. (2001), «The focus group method and contemporary french sociology», *Journal of Sociology*, vol.37, n°4, pp.341-353.
- HASSENTEUFEL P. (2008), *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin, Coll. U.
- HENNERON L. (2005), « Être jeune féministe aujourd'hui : les rapports de génération dans le mouvement féministe contemporain », *L'Homme et la société*, Vol. 4, N°158, pp. 93-111.
- HONNETH A. (2006), *La société du mépris*, Paris, La Découverte.  
<http://www.jstor.org/stable/3516000>
- HUARD P. (1980), « Rationalité et identité: Vers une alternative à la théorie de la décision dans les organisations », *Revue économique*, Vol. 31, No. 3, pp. 540-572.  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reco\\_0035-2764\\_1980\\_num\\_31\\_3\\_408537](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reco_0035-2764_1980_num_31_3_408537)
- IBSA (2008), Population active occupée selon le lieu de résidence, <http://www.brussel.irisnet.be/a-propos-de-la-region/etudes-et-statistiques/donnees-statistiques-par-themes/marche-du-travail>
- Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyse (IBSA-Cellule Statistiques) (2009), *Indicateurs statistiques de la Région Bruxelles-Capitale*, Iris Edition.



- [http://www.bruxelles.irisnet.be/cmsmedia/fr/is\\_2009\\_population\\_structure.pdf?uri=ff80818127978cf701279a41886a005d](http://www.bruxelles.irisnet.be/cmsmedia/fr/is_2009_population_structure.pdf?uri=ff80818127978cf701279a41886a005d)
- JACKSON C. (2002), « Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? », *British Educational Research Journal*, vol.28, n°1, pp. 37-48.
- KAUFMANN J.-Cl. (2006), *L'entretien compréhensif* [1996], Paris, Armand Colin, coll.128.
- KERGOAT D. (2001), «Le syllogisme de la constitution du sujet sexué féminin. Le cas des ouvrières spécialisées, *Travailler* 2/2001 (n° 6), p. 105-114. URL : [www.cairn.info/revue-travailler-2001-2-page-105.htm](http://www.cairn.info/revue-travailler-2001-2-page-105.htm).
- KULAKOWSKI C. (2008), «Les voies des femmes», *Le livre blanc de la femme migrante*, La Voix des Femmes, Bruxelles.
- LAUFER J. (2004), « Femmes et carrières : la question du plafond de verre », *Revue française de gestion*, vol. 4, N°151, pp. 117-127.
- LAVOIE N., LEVESQUE J.-Y., LAPOINTE D. (2007), « Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés », *Savoirs*, n°13, vol.1, pp. 65-78.
- LEAPER C., AYRES M. (2007), « A Meta-Analytic Review of Gender Variations on Adult's Language Use: Talkativeness, Affiliative Speech and Assertive Speech », *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 11, n°4, pp. 328-363.
- LECLERCQ C. (2005), «Etre homme, être père dans les mondes populaires», *L'Observatoire*, n°47. <http://www.revueobservatoire.be/parutions/47/JamouilleHD47.htm>
- LECLERCQ V. (2006), « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », *Savoirs*, n°11, vol.2, pp. 87-106. [www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=SAVO\\_011\\_0087](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SAVO_011_0087)
- LEGRAND J.-L. (1989), « Espaces transitionnels de socialisation », Enquêtes. Cahiers du CERCOM, EHESS, CNRS et Université de Nice, édition revue et corrigée disponible sur le site web : <http://enquete.revues.org/sommaire12.html>
- LEPINARD E. (2007), « Féminiser, égaliser, inclure ? », *Travail, genre et sociétés*, vol.2, N° 18, pp. 143-146.
- Le Monde de l'Education (2003), *Il faut sauver les garçons*, n°310, 2003.
- Les Ateliers du Soleil (2006) « 35 ans de luttes... 35 ans de créativité – Carrefour des citoyens », Bruxelles, fascicule de présentation de l'ASBL dont les extraits peuvent être consultés sur la page web : <http://www.ateliersdusoleil.be/soleil-historique.htm>
- Lire et Ecrire Bruxelles ASBL (LEE Bxl) (2002), *Plan Bruxellois pour l'alphabétisation, Rapport final – convention d'étude COCOF*, Bruxelles.
- Lire et Ecrire Bruxelles ASBL (LEE Bxl) (2009), *Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation – Critères et indicateurs de conventionnement dans le cadre de partenariats entre Lire et Ecrire Bruxelles et un opérateur en vue de l'augmentation de l'offre Alpha ou FLE de base ou du maintien d'une offre supplémentaire.*
- Lire et Ecrire Communautaire ASBL (LEE) (2009), *Déclaration de principe de Lire et Ecrire approuvée par l'A.G. du 26 novembre 2009.*
- Lire et Ecrire Wallonie ASBL (LEE Wal) (2008), *Les travailleurs infra-scolarisés en Belgique : un groupe à risque parmi les groupes à risque ?*, document consulté sur le site de Lire et Ecrire Wallonie : [http://wallonie.lire-et-ecrire.be/images/documents/publications/leewal\\_communique\\_neg\\_acc\\_interpro.pdf](http://wallonie.lire-et-ecrire.be/images/documents/publications/leewal_communique_neg_acc_interpro.pdf)
- LOYER B., PAPIN D. (2010), « Entretien avec Caroline Fourest – Le féminisme laïque contre les intégrismes », *Hérodote*, n°136, La Découverte.
- MANCO A. (éd.), (2004), *Turquie : vers de nouveaux horizons migratoires ?*, Paris, L'Harmattan.



- MARRO C., VOUILLOT F. (2004), « Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité », *Carrefour de l'éducation*, n°17, pp.4-21. <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-2.htm>
- MARTINIELLO M., REA A., TIMMERMAN C., WETS J. (eds) (2009), *Nouvelles migrations et nouveaux migrants en Belgique*, Bruxelles, Politique Scientifique Fédérale, Programme Société et Avenir, Academia Press. <http://www.belspo.be/belspo/fedra/proj.asp?l=fr&COD=TA/00/13>
- MARX I., REA A., VERBIST G. (2009), *Before & After, La situation sociale et économique des personnes ayant bénéficié de la procédure de régularisation en 2000 (loi du 22 décembre 1999)*, Université d'Anvers, Université Libre de Bruxelles, pour le Centre pour l'Egalité des Chances et la Lutte contre le Racisme.
- MARY A. (2000), « Conversion et conversation : les paradoxes de l'entreprise missionnaire », *Cahiers d'Etudes Africaines*, Vol.40, Cahier 160, pp. 779-799.
- MICHEL H. (2003), « Pour une sociologie des pratiques de défense : le recours au droit par les groupes d'intérêt », *Sociétés contemporaines*, n°52, pp. 5-16.
- MONEY J., EHRHARDT A. (1972), *Man and Woman, Boy and Girl, Identity Gender from Conception to Maturity*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- MORGAN D.L. (1996), « Focus Group », *Annual Review of Sociology*, Vol.22, pp. 129-152.
- MOSCONI N. (2004), « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, n°11, pp.165-174.
- MUSSELIN C. (2005), « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : Deux approches pour un même objet ? », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, février 2005, p. 51-71.
- OBERTI M. (2001), « Le 'communautarisme de classe' : distance spatiale et sociale comme alternative à la mixité sociale », *Mouvements*, La Découverte, Vol.3, N° 15-16, pp. 212-214.
- OBERTI M. (2007), *L'école dans la ville : ségrégation – mixité – carte scolaire*, Paris, Presses Sciences-Po.
- ONU (2005), *Indicators on Education*, <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/education.htm>
- PARSONS T. (1955), *Eléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon.
- PARTHENAY C. (2005), « Herbert Simon : comportement des agents, théorie des organisations et sciences de l'artificiel », journée Working Paper, ADIS, [http://www.grjm.net/documents/claude\\_parthenay/Parthenay\\_Simon.pdf](http://www.grjm.net/documents/claude_parthenay/Parthenay_Simon.pdf)
- PIETTE F., FIRQUET M., BANZA M., RODRIGUEZ A., DE STAERKE S., SANTY A.-F., BACHIR H. (2005), *Alphabétisation – Français langue étrangère à Vie féminine – Etat des lieux 2003-2004*, Bruxelles, Vie Féminine.
- PIOTTE J.-M., (1970), « La pensée politique de Gramsci », *Classiques des Sciences Sociales*, [http://classiques.uqac.ca/contemporains/piotte\\_jean\\_marc/pensee\\_de\\_gramsci/pensee\\_pol\\_gramsci.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/piotte_jean_marc/pensee_de_gramsci/pensee_pol_gramsci.pdf)
- PNUD (2009), *Rapport mondial sur le développement humain, Levers les barrières : mobilité et développement humain*.
- PORTES A. (1998), « Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, vol. 24, pp. 1-24.
- PUTNAM R. (1966), « Political Attitudes and the Local Community? », *The American Political Science Review*, vol. 60, n°3, pp. 640-654. <http://www.jstor.org/pss/1952976>
- RAYMOND A. (2003), « La coéducation dans l'Education Nouvelle, *Clio*, n°18, pp.65-76
- RODARI S., ANDERFUHREN M. (2007), « Penser l'éducation à la citoyenneté à travers le genre », Note de travail dans le cadre du Symposium du CEDIC intitulé *La place de l'éducation à la*

- citoyenneté dans les préformations destinées aux publics faiblement qualifiés*, Université de Genève, <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocSSRE/07%20GE/RodariSAnderfuhrenM.pdf>
- ROGERS R. (2003), « Etat des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *Clio*, n°18.
- SIBERTIN-BLANC C. (2004), « Une formalisation de la sociologie de l'action organisée », *Communication au XVIIème congrès de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française*, Tours. <http://w3.univ-tlse1.fr/irit/soc/articles/Tours%2704.pdf>
- SIMON H. (1955), « A behavioral Model of Rational Choice », *Quarterly Journal of Economics*, 69 (1), pp. 99-118. <http://www.math.mcgill.ca/vetta/CS764.dir/bounded.pdf>
- SIMON H. (1995), "Rationality in Political Behavior", *Political Psychology*, vol.16, n°1, pp. 45-61. [http://www.cappp.org/fellows\\_program/under\\_graduate\\_fellows/simonRationality1995.pdf](http://www.cappp.org/fellows_program/under_graduate_fellows/simonRationality1995.pdf)
- SLAMA A.-G. (2004), « Contre la discrimination positive. La liberté insupportable » », *Pouvoirs*, Le Seuil, Vol. 4, n°111, pp. 133-143.
- Service Public Fédéral – Justice (SPF justice) (2007), « Note de politique 'diversité' », Service d'encadrement du personnel et Organisation, Service Politique de diversité.
- STERCQ C. (1994), *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*, Institut de l'Unesco pour l'Education, De Boeck Université.
- STERCQ C., DUCHENE C. (2007), *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles.
- STERCQ C., DUCHENE C. (2007), *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles.
- STOLLER R. (1968), *Sex and Gender. On the Development of Masculinity and Femininity*, New York, Science House.
- TABUTIN D., SHOUMAKER B. (2005), "La démographie du Monde arabe et du Moyen-Orient des années 1950 aux années 2000 - Synthèse des changements et bilan statistique », *Populations*, n°5/6, pp. 611-724.
- VAN AKEN M. (2002), *Alphabétisation et capital social. Le cas bruxellois*, Mémoire Développement local, IGEAT, Université Libre de Bruxelles.
- VAN CAMPENHOUT L., CHAUMONT J.-M., FRANSSSEN A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Dunod.
- VERMEERSCH S. (2006), « Liens territoriaux, liens sociaux : le territoire, support ou prétexte ? », *Espaces et Sociétés*, N°126, pp. 53-68.
- VILLECHAISE-DUPONT A., ZAFFRAN J. (2002), *Le drame de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique*. Langage et Société, n°102.
- WALDINGER R. (1994), « The Making of an Immigrant Niche », *International Migration Review*, vol. 28, N°1, pp. 3-30. <http://www.jstor.org/pss/2547023>
- WALDINGER R. (2003), "Networks and Niches: The Continuing Significance of Ethnic Connections" in Loury G., Modood T. and Teles S., *Race, Ethnicity and Social Mobility in the US and UK*, New York, Cambridge University Press
- WEAVER-HIGHTOWER M. (2003), « The « Boy Turn » in Research on Gender and Education », *Review of educational Research*, Vol. 73, N°4, pp. 471-498.
- WELZER-LANG D. (2004), *Les hommes et le masculin*, Petite Bibliothèque Payot.
- WELZER-LANG D. (2010), « La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin », *Revue Française de pédagogie*, 171, pp. 15-29.
- WIKELUND, K. R., S. REDER, HART-LANDSBERG (1992), "Expanding Theories of Adult Literacy Participation: A Literature Review", Technical Report TR 92-1. Philadelphia: University of Pennsylvania, National Center on Adult Literacy. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED355389.pdf>

- WILLAERT D., DEBOOSERE P. (2006), *Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale 2006*, Coll. Les Dossiers de l'Observatoire de Bruxelles, Bruxelles. <http://www.observatbru.be/documents/graphics/dossiers/dossier-2007-atlas-vivre-chez-soi-apres-65ans-texte-integral-.pdf>
- ZAIMMAN C. (2007), « La mixité comme mode d'agencement des relations de sexes », *Les Cahiers du CEDREF*, [En ligne], n°15, mis en ligne le 21 octobre 2009, Consulté le 30 août 2010. URL : <http://cedref.revues.org/373>
- ZIMMERMAN D. H., WEST C., (1975), “ Sex roles, interruptions and silences in conversation”, in B. Thorne & N. Henley (Eds.), *Language and sex: Difference and dominance*, Rowley, Newbury House.
- Kurdish education finds support in NGO's Study, *Hürriyet*, 16/02/2011, consulté le 17/02/2011 sur : <http://www.hurriyetdailynews.com/n.php?n=constitution-must-be-changed-to-realize-educaton-in-mother-language-2011-02-16>
- “Literacy gap remains between Turkish men women”, *Hürriyet*, 27/08/2010, consulté le 17/02/2011 sur: <http://www.hurriyetdailynews.com/n.php?n=illeteracy-gap-between-man-and-women-remains-the-same-2010-08-26>



Avec le soutien de la Région de Bruxelles Capitale, de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles Capitale, d'Actiris, de l'Institut Bruxellois Francophone pour la Formation Professionnelle, du Fonds social européen et de la Communauté française de Belgique, service de l'Éducation permanente.