



**La « mixité de genre » dans les
pratiques d'Alpha-FLE en
Cohésion sociale :
Mélanger, pas mélanger ?
Pourquoi ? Comment ?**

Analyse en groupe

Rapport CRAcs, Août 2017

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	2
INTRODUCTION	4
1. Objet de l'analyse en groupe	4
2. Éléments de contexte	5
CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE	9
1. La Méthode d'Analyse en Groupe : des chercheur·e·s impliqué·e·s dans l'action... Et des acteur·trice·s de terrains impliqué·e·s dans la recherche	9
2. Posture épistémologique	10
LES RÉCITS	12
1. Méthode	12
2. Proposition de récits en bref	12
3. Récits choisis	16
ANALYSES CONVERGENCES/DIVERGENCES	21
1. Premier récit « On ne se mélange pas »	21
Affinités électives.....	22
Éducation genrée	24
Pas de mixité, et alors ?	24
Sujets délicats : à traiter ou à ne pas traiter ?.....	25
Mixité quantitative	25
Mixité : nécessaire à l'émancipation ?.....	26
Cohésion Sociale >< Éducation permanente.....	27
Agir sur l'extérieur ?	27
Briser le confort ?.....	28
La mixité : déficit de justification ?.....	28
Stratégie associative >< autorité des pouvoirs publics.....	29
Motivation individuelle à l'apprentissage <> ouverture à l'autre	29
Le défi des cours mixtes.....	29
Mixité dérangeante ?	29
2. Second récit « Le cul et le cou »	30
L'axe de l'investissement de l'espace social dans le cadre de la formation en alpha-FLE	33
L'axe relatif à l'orientation pédagogique	34
Convergences et divergences transversales :	36
APPORTS THÉORIQUES	38
1. Hélène Marcelle	38
Histoire de la mixité comme dispositif éducatif	43
La difficulté de l'éducation des adultes : socialisation primaire et secondaire	45
Mixité et non-mixité dans la militance	46
2. Alexandre Ansay	50
Une mise en tension.....	55
L'intention fonctionnaliste	55
Trois critiques	56
L'intention transformatrice.....	56
Une « arnaque » ?.....	57
Les ressorts profonds de la domination	58
Déconstruire les montages de l'éternisation	58
Fabriquer le consentement par l'incorporation des structures de domination.....	59
Inscrire dans le genre	59
La domination dans l'en deçà des consciences	60
Dans l'intime, le corps de la domination.....	60

Structures >< Performance	61
Du statique au dynamique	62
3. DÉBAT	63
PERSPECTIVES PRATIQUES	64
1. Exercice Forces-Faiblesses & Grille de réflexion	65
2. Débat sur les perspectives pratiques.....	68
Outils pour diffuser le débat sur la question du genre	68
Idées-Action : valorisation du vécu des apprenantes en groupes femmes.....	69
Valoriser le travail associatif : un film (d'animation), une émission radio ?.....	70
Permettre des cours destinés uniquement aux femmes en tant qu'espace légitime d'apprentissage	70
Formation de l'équipe de formation Alpha-FLE aux questions de genre... ..	71
... Mais également à tout personnel éducatif !.....	71
Cours non mixtes masculins (groupe hommes).....	71
Éducation au genre des hommes : changements de loi et appel à projets.....	72
Un regard de la Cocof sur l'action des associations sur le terrain.....	73
Précarité du travail associatif : une question urgente et structurelle	73
LE POINT DE VUE DU CRAcs	75

INTRODUCTION

1. Objet de l'analyse en groupe

Nous avons souhaité dans le présent rapport nous pencher sur une des composantes de la politique de cohésion sociale soutenue par la Cocof, composante qui a trait aux choix posés par les associations d'offrir des modules d'acquisition du français, en organisant tantôt des groupes mélangeant des apprenants et des apprenantes, tantôt des groupes composés uniquement d'apprenantes.

Nous avons voulu explorer les significations que recouvrent ces types de choix mais également approfondir la manière dont ils interviennent concrètement dans les processus de formation. Comment s'opèrent ces pratiques ? Comment la question du mélange ou de la mixité se manifeste-elle dans la pratique des apprenant·e·s et des formateur·trice·s ? Ces choix de mixité ou de non-mixité renvoient-ils à des attachements de principes (de nature « idéologique ») ? Ou résultent-ils d'une prise en considération des attentes formulées par les publics d'apprenant·e·s ?

Nous souhaitons également que cette exploration s'opère par le regard que les apprenant·e·s posent sur ces deux types d'offres : comment vivent-ils ou vivent-elles ces situations de mixité ou de non-mixité ?

Pour cheminer dans le sillon de ces questionnements, nous nous sommes appuyé·es sur la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG), méthode contraignante qui a été présentée aux participant·e·s et dont il résulte la construction d'une connaissance collective.

La Méthode d'Analyse en Groupe permet à des acteurs·trices impliqués de différentes manières dans une problématique sociale, ici les choix qui président à la mise en place de groupes d'apprentissage du français mixtes et/ou non-mixtes, de construire une compréhension contrastée et nuancée des enjeux qui traversent leurs pratiques. C'est pourquoi un des objectifs de l'analyse en groupe tient à la possibilité d'identifier, parmi les points de vue et les analyses exprimés par les participant·e·s, les questions qui ont donné lieu tant à des convergences qu'à des divergences.

Ceci nous semble devoir être dit et écrit car il ne s'agit en aucune manière de faire triompher un point de vue sur un autre, ni de renforcer les camps des partisan·e·s d'une option contre une autre. L'objet de cette analyse en groupe a pourtant tendance à cliver les points de vue et provoquer une mise en dilemme du type ou ceci... ou cela. Comme si ces deux pratiques ne pouvaient coexister l'une et l'autre, avec les questionnements, les doutes, les limites, les risques que chacune d'entre elles ne manque pas de soulever.

Il n'y a pas, dans le processus d'établissement de cette compréhension, une hiérarchie entre les personnes qui savent et les personnes qui font, celles qui ont un savoir théorique (les chercheur·e·s) et celles qui ont des croyances ou des opinions (les praticien·ne·s et les apprenant·e·s). Chacun·e des participant·e·s dispose d'un regard « situé », c'est-à-dire, inscrit dans les métiers exercés ou dans des situations d'apprentissage, fait qui leur permet d'« avoir droit au chapitre ».

Aussi au moment d'entamer cette analyse en groupe, nous souhaitons remercier les participant·e·s à la fois pour la qualité de leur contribution mais également pour la confiance qu'ils et elles ont témoignée durant l'ensemble du processus. Si, au moment d'écrire ces lignes, nous avons le sentiment d'être moins ignorant·e·s face aux difficiles questions que soulèvent la problématique « mixité de genre », c'est aussi grâce aux apports précieux que nous ont offerts les participant·e·s à cette analyse en groupe.

2. Éléments de contexte

Les pratiques de mixité et de non-mixité soulèvent des questions de diverses natures. Outre le fait qu'elles renvoient à des tensions qui traversent les pratiques des acteurs·trices de la Cohésion sociale, ces questions sont à l'origine d'initiatives dans le champ de la recherche, à l'exemple du travail remarquable réalisé par Hélène Marcelle, en 2011, pour Lire et Ecrire Bruxelles. Les pratiques de mixité et/ou de non-mixité font également l'objet de décisions politiques : les pouvoirs publics s'en emparent pour définir des prescrits administratifs et adopter des délimitations normatives.

2.1 Qu'en est-il des actions soutenues par les pouvoirs publics d'un point de vue quantitatif ?

Nous évaluerons dans ce qui suit ce qu'il en est du côté des pratiques d'alphabétisation (Alpha/FLE) en nous référant aux analyses contenues dans la recherche de Hélène Marcelle. Ces données permettent de répondre aux questions suivantes : quelles sont les tendances en termes de groupes mixtes, non-mixtes ? Pour rappel, plusieurs pouvoirs publics agissent en Région Bruxelles-Capitale dans le domaine de l'alphabétisation : Education permanente, Promotion sociale, ISP, Cohésion sociale, FIPI, Actiris, ONE, CPAS...

Selon les données d'Hélène Marcelle¹, en termes de répartition des groupes mixtes et non-mixtes, il apparaît que, à l'échelle de la Région bruxelloise, 35% des groupes sont non-mixtes femmes (dans le secteur on emploie l'expression « groupes femmes »), 65 % sont mixtes. Il importe également de nuancer ces données à l'échelle du Plan Bruxellois d'Alphabétisation, car la proportion de groupes non-mixtes femmes est plus faible (26%) et par conséquent le nombre de groupes mixtes plus important 74%. Nous retiendrons qu'une offre non-mixte existe bel et bien en Région bruxelloise.

En ce qui concerne la répartition hommes/femmes au sein des groupes qui organisent une offre mixte et mixte/non mixte, il y a 59% de femmes pour les groupes mixtes et 82% de femmes pour les opérateurs « mixtes » et « non-mixtes » à l'échelle de la Région de Bruxelles-Capitale.

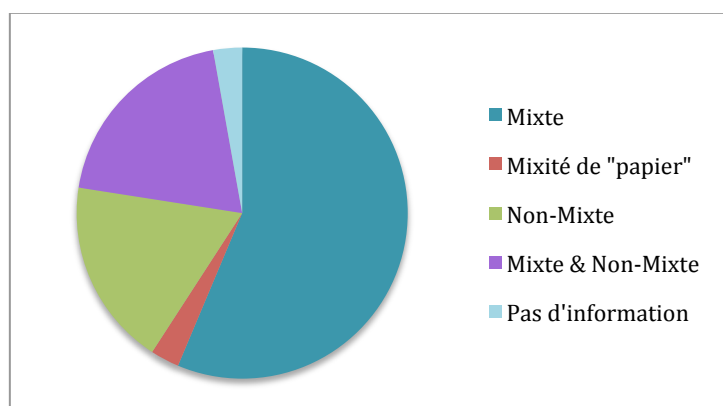
Ces données doivent être considérées avec prudence, car elles datent de 2009.

Le CRAc dispose des données concernant tous les opérateurs d'Alpha-FLE en Région bruxelloise indépendamment de leur financement (tout type d'association et niveau de français confondus) soit pour l'année 2016 soit l'année académique 2015-2016. Comme le montre le graphique 1, il apparaît que parmi les 142 opérateurs linguistiques, 80 donnent des cours mixtes, 4 ont une mixité dite de « papier » (mixtes mais en pratique le public est uniquement

¹ Marcelle H. (2011), *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes — le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles. <http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/content/view/265/84/>.

féminin)², 26 ont une offre uniquement non-mixte et 28 offrent les deux types de cours (mixtes et non-mixtes). Pour 4 opérateurs la réponse n'est pas claire quant à la composition sexuée de leurs cours.

Graphique 1 : Opérateurs Alpha/FLE en Région bruxelloise, par rapport à la mixité de sexe en 2015/2016 ou 2016 (chiffres absolus)



Source : Données CRAcs (2017)

Considérant des opérateurs uniquement dans le dispositif de formation linguistique de la Cohésion sociale, on dénombre 61 opérateurs donnant des cours mixtes en 2016, ainsi que 11 opérateurs offrant des cours non-mixtes et 20 opérateurs ayant une offre hybride, à la fois mixte et non-mixte. Par rapport à 2014, le dispositif compte proportionnellement moins d'associations déclarant avoir une offre non-mixte, comme le montre le tableau 1 et le graphique 2. Cette diminution peut en partie être interprétée comme un résultat du renforcement des exigences de la Cocof concernant la mixité envers les associations de l'Alpha-FLE.

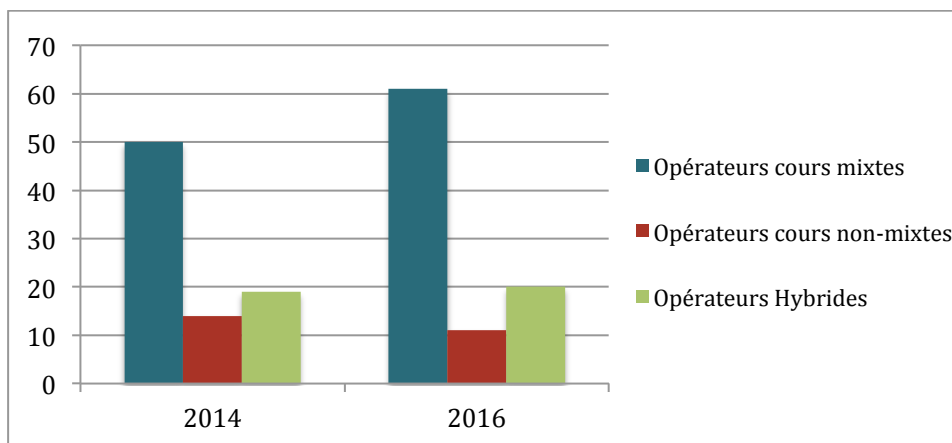
Par rapport au nombre de cours mixtes et non-mixtes, nous ne disposons que des chiffres de 2016, représenté dans le graphique 3 : l'offre de formation linguistique dans le dispositif de Cohésion sociale contient 395 cours mixtes et 109 cours non-mixtes. Des opérateurs ont également déclaré que 30 cours non-mixtes étaient offerts en dehors du dispositif de Cohésion sociale.

Tableau 1 : Opérateurs Alpha/FLE par rapport à la mixité de sexe en 2014 et 2016 (chiffres absolus et pourcentage)

	2014		2016	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Opérateurs Cours mixtes	50	60%	61	66%
Opérateurs Cours non-mixtes	14	17%	11	12%
Opérateurs Hybrides	19	23%	20	22%
Total	83	100%	92	100%

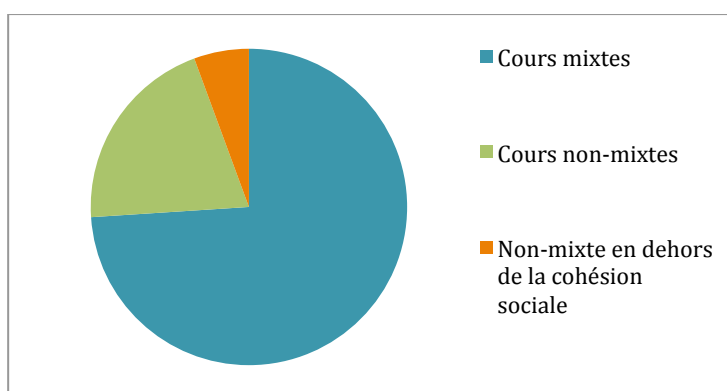
Graphique 2 (basé sur tableau 1) : Opérateurs Alpha/FLE par rapport à la mixité de sexe en 2014 et 2016 (chiffres absolus)

² Cette expression est utilisée à partir de la typologie établie par l'étude d'Hélène Marcelle (voir partie apports théoriques).



Source : Rapport d'activité Cocof 2016

Graphique 3 : Nombre de cours offerts par les opérateurs Alpha/FLE en Cohésion sociale en 2016 (chiffres absolus)



Source : Rapport d'activité Cocof 2016

2.2 Qu'en est-il des dispositions définies par la Cocof ?

C'est l'appel à projets rédigé par la Cocof et diffusé en 2015, en préparation à la conclusion des contrats communaux et régionaux de cohésion sociale (quinquennat 2016-2020), qui délimite les pratiques de mixité et de non-mixité.

« Tous les projets soutenus sont accessibles à un public mixte. Certaines activités peuvent, à titre exceptionnel, ne s'adresser qu'à des femmes. L'association devra motiver son choix. Cette motivation devra arguer d'un trajet vers la mixité.

Les activités uniquement réservées aux femmes doivent être un moyen et non une fin en soi. L'objectif, in fine, est de permettre l'inclusion de la mixité dans un climat non-conflictuel et d'acceptation mutuelle.

L'opérateur est responsable du contenu transmis lors des actions menées. Il ne peut être toléré de véhiculer des stéréotypes genrés.

Les principes d'égalité entre hommes et femmes ainsi que les principes des droits de l'Homme seront rappelés. »

Du point de vue de nos missions de centre d'appui et de notre rôle d'observateur invité dans des lieux de concertation et de réunion, il nous est apparu que le dernier appel à projets édicté par les services du Collège de la Cocof s'est traduit par un renforcement des exigences administratives. Au regard de la problématique qui nous occupe dans le cadre de cette MAG, il nous semble que les exigences de la Cocof en matière de « mixité de genre », se sont progressivement intensifiées, et ce depuis le premier quinquennat du décret relatif à la Cohésion sociale.

Ce surcroît de prescrits administratifs a été perçu par certaines associations comme donnant lieu à une « inflation » déconnectée des réalités du terrain des pratiques. Au-delà des exigences relatives à la mixité, d'autres exigences ont également surpris les opérateurs d'Alpha-FLE, comme l'insistance relative aux neuf heures hebdomadaires, apparue aux yeux de certains opérateurs comme réellement problématique car mettant à mal les disponibilités à la fois des publics apprenants et des formateur·trice·s, dont certain·e·s sont des volontaires. Du côté de la Cocof, l'exigence accrue concernant les heures est justifiée par le souci d'offrir aux participant·e·s des prestations de meilleure qualité.

Les dispositions s'appliquant au principe de la mixité ont provoqué dans le chef de certaines associations tantôt de l'incompréhension, tantôt de la contestation. Sept associations offrant des cours d'Alpha-FLE non mixtes ont réagi en adressant un courrier au Ministre en charge de la Cohésion sociale. Par ce courrier, elles ont demandé une audience qui a finalement eu lieu. Une association qui avait vu son projet refusé a finalement bénéficié d'une décision positive, dans le cadre d'une procédure de recours. Cependant, d'autres projets associatifs qui n'ont pas participé à la mobilisation se sont trouvés contraints d'adapter leur offre pour que cette dernière satisfasse aux critères définis par la Cocof. Enfin, certaines associations ont préféré ne pas introduire de demandes dans le cadre de l'appel à projets de l'actuel quinquennat (2016-2020). Il faut d'ailleurs relever que dans d'autres dispositifs, à l'exemple de l'éducation permanente, il n'existe pas une telle insistance en matière de mixité.

Au final, il apparaît que le secteur de la Cohésion sociale offre un paysage contrasté en matière de mixité et de non « mixité de genre ». Ce paysage, majoritairement dominé par des pratiques de mixité, est néanmoins aussi caractérisé par un durcissement des exigences à l'égard des associations qui souhaitent organiser des groupes non-mixtes constitué exclusivement par des apprenantes.

CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE

1. La Méthode d'Analyse en Groupe : des chercheur·e·s impliqué·e·s dans l'action... Et des acteur·trice·s de terrains impliqué·e·s dans la recherche

La démarche proposée par le CRAcs s'appuie sur la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG), appliquée depuis de nombreuses années par le Centre d'Études Sociologiques de l'Université Saint-Louis (USL).

De manière générale, la MAG permet à chaque participant·e de faire état d'expériences concrètes vécues et de réagir de manière constructive face aux expériences relatées par les autres membres du groupe. La démarche suppose que l'analyse soit menée par un groupe de personnes (les participant·e·s) avec l'aide d'animateurs·trices-chercheur·e·s (l'équipe du CRAcs), garants de la procédure. À partir du récit d'une expérience professionnelle vécue directement par l'un·e des participant·e·s, il s'agit de s'interroger en groupe sur le sens de ce qui s'est passé et sur ce que ce récit révèle de la problématique abordée. La Méthode d'Analyse en Groupe permet d'entendre les points de vue des un·e·s et des autres mais aussi de construire ensemble une analyse de la situation. Cette méthode a ceci de particulier qu'elle associe les participant·e·s à la production d'une connaissance collective, validée par le groupe d'analyse. Cela signifie que, dans cette manière d'évaluer, les participant·e·s ne sont pas des objets qui rendent des comptes sur leurs actions ou qui transmettent des informations, analysées par d'autres. La démarche s'articule véritablement sur le savoir et l'expérience des participant·e·s et leur permet un recul réflexif à l'égard de leur travail et de leurs propres pratiques.

Par ailleurs, l'analyse en groupe a pour finalité de faire apparaître, sur base des interprétations des un·e·s et des autres, les convergences, les divergences, les nuances et les nœuds, à partir desquels sont dégagés divers enseignements et observations.

Voici les diverses étapes de la méthode telle qu'elle fut appliquée au cours de ce travail d'analyse :

I. Le récit

1 – Propositions de récits

2 – Choix argumenté des récits à analyser

3 - Narration du récit

4 – Questions d'information

II. Les interprétations

6 – Premier tour de table

7 – Réactions narrateur·trice

8 – Deuxième écoute du récit

9 – Deuxième tour de table

10 - Réactions narrateur·trice

III. L'analyse

11 – Convergences et divergences

12 – Apports théoriques

IV. Perspectives pratiques et évaluation

13 – Perspectives pratiques

14 – Évaluation

2. Posture épistémologique

Dans cette analyse collective, sont réunies autour de la table des personnes appartenant à différents champs professionnels – travaillant comme responsables d'associations (formation, coordination), ainsi qu'un membre de l'administration de la Cocof. En effet, les divergences interprétatives se révèlent d'un intérêt majeur lorsqu'elles font apparaître en tensions des sensibilités différentes (du fait des cultures et logiques professionnelles divergentes). Il nous semblait indispensable de réunir également autour de la table des apprenant·e·s, qui, en tant que personne participant à un cadre de formations en alpha-FLE proposées en cohésion sociale, peuvent porter un tout autre regard sur les activités proposées par les associations.

Nous voulions aussi diversifier les points d'ancrage, en fonction de l'implantation géographique des associations et de la répartition entre les bénéficiaires d'un contrat communal de la cohésion sociale et d'un contrat régional.

Nous voulions finalement, et surtout, diversifier le profil des participant·e·s en fonction de l'objet social de leur association par rapport à la question de la mixité et leur refus, ou non, d'adapter leurs projets au regard des exigences de la Cocof en la matière ; leur attachement au principe de la mixité homme-femme ; leur attachement à la mise en place d'une offre non mixte femmes. Ces multiples sensibilités mènent à lire le social sous l'angle du conflit, ce qui en constitue tout son intérêt.

2.1 Composition du groupe

En définitive, nous avons choisi divers acteurs avec lesquels nous avons collaboré. Deux acteurs associatifs attachés à la mixité de l'offre se sont désistés en dernière minute. Ces désistements ont sensiblement perturbé l'équilibre du groupe. Étaient finalement présents :

- *Un membre de l'administration de la Cocof : l'administration n'est pas en contact direct avec le public, mais bien avec les directions des associations qui proposent une offre en alpha-FLE. L'administration joue un rôle dans l'octroi de financement et est la réceptrice officielle des rapports d'évaluation des opérateurs associatifs ;*
- *Un coordinateur d'un contrat communal de cohésion sociale : les coordinateurs des contrats communaux de cohésion sociale, par leur rôle d'accompagnement des projets de*

cohésion sociale, sont au fait des difficultés que peuvent représenter les exigences administratives contenues dans l'appel à projets de cohésion sociale pour les associations ;

- *Sept structures associatives soutenues en cohésion sociale qui proposent des formations en alpha-FLE dans le cadre de la priorité 2 :*
 - *La Maison de Quartier Saint-Antoine ;*
 - *L'Entraide des Marolles ;*
 - *Le Cactus ;*
 - *Infor-femmes ;*
 - *Bruxelles Laïque ;*
 - *Vie féminine ;*
 - *Le Gaffi.*

Au total, l'on dénombre treize participant·e·s dont quatre apprenant·e·s, huit travaillant directement dans une association (formation et/ou coordination) et un membre de la Cocof.

À l'échelle de l'association, ces acteur·trice·s mènent leurs activités dans le cadre des contrats communaux de cohésion sociale de Molenbeek, Forest, Bruxelles-Ville, Anderlecht et Schaerbeek ; certaines sont également inscrites dans le cadre d'un contrat régional de cohésion sociale. Deux de ces associations sont attachées à la mise en place d'une offre mixte dans le cadre de leur formation en alpha-FLE, tandis que cinq soulignent l'importance de proposer une offre non mixte et que trois ont manifesté leur refus d'adapter leur offre au regard des exigences de la Cocof en matière de composition des groupes.

Nous nous sommes réuni·e·s avec ces différents acteur·trice·s pendant quatre journées de Méthode d'Analyse en Groupe, au cours des mois de mars et avril. Cette méthode a permis d'analyser collectivement les questions qui nous préoccupent, ainsi que de dégager des enseignements et des perspectives pour le futur.

2.2 Questionnements des participant·e·s

Une participante a questionné l'origine du choix du thème abordé dans la MAG, à savoir s'il était directement lié aux exigences contenues dans l'appel à projets de la Cocof concernant la mixité de groupe.

Le CRAcs a précisé que l'intention ici n'était pas de demander à la Cocof de se justifier concernant les choix posés dans le cadre de l'appel à projets, mais d'explorer davantage le pourquoi et le comment des choix qui sont posés par les acteurs en matière de composition des groupes. Il est intéressant de comprendre pourquoi certains considèrent qu'il est important de mélanger des hommes et des femmes dans des groupes d'apprentissage, tandis que d'autres considèrent à l'inverse qu'il est important de travailler avec des groupes non mixtes.

2.3 Clarifications autour des rôles du CRACs

Pour le CRACs, il est, indispensable de s'intéresser aux pratiques associatives dans un cadre d'évaluation de politiques publiques. C'est dans cet objectif que le CRACs a décidé d'organiser une MAG, afin d'explorer les regards que les re-use-s du social portent sur le travail qu'ils-elles mènent.

La MAG permet de mutualiser les savoirs de chercheur·e-s et d'acteur·trice-s de terrain qui sont associé·e-s à la production de connaissances, afin d'expliquer des phénomènes sociaux. L'équipe du CRACs tient ici un rôle d'animation et à ce titre, de garant des procédures (et du temps). Le CRACs va également développer des analyses et rédiger un rapport à l'issue de ce processus. Dans ce cadre, il sera amené à y apporter son propre point de vue.

LES RÉCITS

1. Méthode

Le récit consiste en une expérience concrète vécue directement par les participant·e-s et non rapportée par un tiers (les participant·e-s doivent pouvoir parler en « je »). Le récit est très factuel, raconté sous forme d'histoire. Ensuite, une procédure de vote permet d'élire deux récits. Les participant·e-s ont alors l'occasion d'expliquer la raison de leur vote.

Pour chaque récit élu, le groupe peut poser des questions d'éclaircissement au narrateur ou à la narratrice pour comprendre ce qui s'est joué dans le cadre du récit. Nous rapportons ici une édition du récit initial qui reprend les compléments d'éclaircissement qui ont été apportés par le narrateur ou la narratrice en réponse aux questions des autres participant·e-s.

Dans un second temps, les interprétations et analyses de l'ensemble des participant·e-s sont abordées lors de deux tours de table. Ce débat est rendu en ce rapport dans la section Analyse des Convergences/Divergences.

2. Proposition de récits en bref

2.1 *Le cou et le cul (et Viol conjugal)*³

On travaillait sur la campagne de santé et l'on travaillait sur la santé des femmes. Et alors il y a la sexualité qui apparaît dans le débat. Et dans mon groupe il y a une dame qui me regarde et qui me dit : « Moi je vais toute seule chez le médecin, et je lui dis que j'ai mal au cul » [en mettant la main sur le cou]. Quand elle m'a dit ça, je me suis dit qu'il y avait un travail à faire. S'il y avait un homme avec nous, cette phrase ne serait jamais sortie. On parlait dans ce même sujet sur les violences conjugales. À un moment, j'expliquais le viol conjugal, et il y a une dame qui craque. Et qui a dit : « Ça fait 16 ans que je suis mariée et ça fait 16 ans que, à chaque fois que mon mari veut coucher avec moi et que je dis non, il me frappe et il couche avec moi de force ».

³ Ces récits ont été votés séparément, mais au moment du récit long (le récit a été un des deux élus), les deux histoires se sont mélangées et ont été analysées ensemble.

2.2 Mon mari ne veut pas

Il y avait des cours de français dans les écoles pour les parents. Une des mamans avait informé l'animatrice qu'elle ne pouvait pas suivre des cours de français s'il y avait des hommes, même s'il y avait un seul monsieur dans le groupe. J'ai discuté avec cette dame, je lui ai dit que nous organisions des cours pour hommes et femmes. Dans le groupe il n'y avait pas beaucoup d'hommes, je n'allais pas demander à ce seul monsieur de partir du groupe. Et donc c'était son choix. Elle n'est pas venue les deux semaines d'après. Et puis elle est revenue. Elle avait envie d'apprendre le français, elle est revenue et elle a continué les cours.

2.3 « Feet massage »

Dans le cadre de l'atelier bien-être, on a fait une matinée sur les massages. À un moment on devait faire des massages des pieds. Et l'on s'est massées entre nous, les participantes. Et je pense qu'aussi bien pour les autres participantes que pour moi-même, il aurait été difficile que ce soit un homme qui me masse les pieds. Cet exercice se faisait entre nous, entre femmes.

2.4 Être visible à l'extérieur

Dans le cadre d'un espace maman où l'on discute de plusieurs thèmes, nous avons fait un film d'animation. Et quand on l'a présenté pour la première fois, c'est moi qu'on a mise en avant pour aller parler, parce que les autres n'osaient pas parler. En fait, c'est toujours moi qu'on met en avant. Et pour moi aussi, c'est un exercice difficile de parler comme ça devant tout le monde. Mais c'est comme si notre production devrait rester dans notre groupe, sans diffusion. Elles sont fières d'avoir fait ce film, mais quand il faut le présenter, en parler à l'extérieur, advient la crainte que, parmi les personnes qui sont là, qui écoutent, qu'il y ait une personne qui puisse aller raconter au mari. Parce qu'il y a des maris qui acceptent qu'elles fassent partie du groupe ou de l'atelier bien être. Mais après, il ne faut pas se faire remarquer à l'extérieur.

2.5 Parler sexualité

Dernièrement, on est allés voir une pièce de théâtre, on était des hommes et des femmes. Lorsqu'on est rentrés à l'école, on a parlé des thèmes évoqués par la pièce, de ce qu'on a vu. Mais il y a des points qui n'ont pas été traités, parce que dans la pièce il y avait une scène un peu choquante, il y avait un rapport sexuel. Les gens ne se sont pas exprimés là-dessous. Il y a une difficulté de s'exprimer sur ces sujets.

2.6 Où est passé Sharon ?

J'avais un groupe, c'était un peu au début de mon travail. Un groupe mixte. Et c'était au moment du carnaval. Donc on voit les carnivals dans le monde : on projette plusieurs images, de petits films, etc. Et puis on tombe sur le Carnaval de Rio. Et là, il y avait trois hommes dans le groupe, deux sortent et un reste. J'ai une des apprenantes qui me tire le bras et qui me dit : « S'ils sont sortis, c'est à cause des images ». Et donc j'arrête la projection. Je fais revenir les gens. On discute, on rediscute de la chose pour ne pas la laisser silencieuse. Et l'on profite de ce moment-là pour en faire une

phrase en français. Et la phrase, c'est : « Hassan et Moustafa sont sortis et Sharon est resté dans la classe ». Je n'ai plus revu Sharon après. Il n'est plus jamais revenu. Je me suis dit 'Zut, j'ai raté quelque chose'.

2.7 Déguisements

C'est encore autour du carnaval, un cours avec des hommes et femmes, un groupe qui se connaît déjà mieux. L'animatrice amène des trucs, des masques, des fanfreluches, etc. Et tout le monde résiste, ne veut pas se maquiller, ne veut pas mettre les chapeaux, etc. Et puis, au fur et à mesure, parce qu'on est bien, parce que les femmes se déguisent. Et l'on fait des photos. Alors que Safia ne voulait pas de photo, elle fait des photos. Voilà, la confiance s'est installée, le plaisir est là et tout cela se passe entre hommes et femmes.

2.8 Choix détourné

Au moment de remplir l'appel à projets, j'ai vu la phrase sur la mixité. Et je me suis demandé quoi faire. C'est une question qu'on ne s'était jamais posée de façon formelle ou militante à l'association. Et là, tout d'un coup, il fallait faire un choix. En tant que coordinatrice, c'était un choix difficile. En même temps, je n'avais pas le temps de discuter avec le CA. Je savais quelle était la position des animatrices, c'était : « Ce n'est pas la même chose, mais on ne refuserait pas de travailler avec des hommes ». J'ai appelé mon contact à la Cocof. Et là, j'ai été extrêmement choquée de sa réponse. Je lui ai expliqué : « Si je fais que des groupes mixtes, j'ai peur qu'il y ait des femmes qui partent, qui ne viennent plus à nos activités ». Et il m'a dit : « Oui, il y a des endroits où cela s'est produit aussi, mais, de toute façon, celles qui partent sont les plus radicales, donc ça n'a pas d'importance ». Et là, ça m'a vraiment fait mal. En raccrochant, je me suis dit : « Oui, on va garder des groupes femmes, et ce sera une décision institutionnelle. Parce que je ne peux pas accepter d'entendre cette phrase-là ». Et donc c'est à ce moment-là que la décision a été prise. Et puis la décision a été acceptée par le CA, par les animatrices. Tout le monde a été d'accord avec ma position.

2.9 Le rapport au corps

J'ai décidé de constituer un groupe parmi nos apprenant·e·s pour faire un atelier d'expression corporelle. On en a parlé en équipe : « Est-ce que je le propose aussi aux hommes ? ». On a un seul groupe sur cinq qui est mixte, et l'on savait qu'ils allaient être les plus enthousiastes. Et l'on a décidé qu'on ne proposait pas aux hommes. En fin de compte, je pense que ça a été vraiment important que ce soit non mixte, le choix a été très pertinent. D'abord, parce qu'il y a cette implication corporelle, on sait que ce n'est pas évident, pour personne d'ailleurs. Ensuite, les femmes qui se sont portées volontaires étaient celles qui avaient le moins bon niveau de français. Mais, au début, ça nous a posé question, au sein de l'équipe, et aussi quand je suis allée parler au groupe mixte. Il y a eu des réactions. C'était ce que je voulais vraiment éviter, le fait de devoir toujours se justifier, expliquer pourquoi et faire des compromis.

2.10 « No photo »

Il y a un atelier dans lequel nous avons tout le temps des soucis vis-à-vis de l'image des femmes. Nous avons besoin d'images pour prouver nos activités, pour faire les justificatifs de l'association, etc. Et comme je suis attachée culturelle, nous faisons des sorties culturelles avec les groupes

d'apprenant-e-s. Et à chaque fois, je demande : « Est-ce que je peux prendre les photos ? Ce n'est pas pour le publier, c'est pour les laisser dans les archives pour nous, pour notre CA, pour nos subsides, etc. ». Et ça pose toujours problème. Même dans les groupes non mixtes. Mais on commençait avec : « On ne va pas les diffuser, on ne va pas les publier. Ce ne sera pas pour Facebook, ce ne sera pas ceci... ». Et donc, même dans la non-mixité, cette question du regard masculin qui domine complètement la liberté, l'épanouissement et l'émancipation de la femme est présente.

2.11 Dialogue de sourds positif

Une association que j'ai vue à deux reprises fait l'accueil des malentendants de toute la Région pour les cours de français. Et, en fait, c'est un groupe qui est totalement mixte entre cultures, genres, générations, et socialement. C'est propre à leur identité, le point commun c'est d'être sourd ou malentendant. Et donc cela abolit toutes les autres frontières. C'est intéressant, mais en même temps la situation met toujours en évidence cette frontière qui est très forte pour eux : le ghetto c'est entre les entendants et les sourds. C'est une expérience de mixité assez chouette, intéressante.

2.12 Excision : sujet mixte/non-mixte

C'est par rapport aux sujets qu'on peut parler en cours mixte ou non mixte. Si vous allez parler dans un groupe mixte de l'excision, par exemple, c'est mort. Une des, entre guillemets, erreurs que j'ai commise c'était de dire : « On est entre femmes, on va parler de l'excision ». Tout de suite, le regard des femmes qui ne le sont pas est très dur (fais une grimace de choc) : elles sont affolées, choquées. Ce n'est pas devenu conflictuel au sein du groupe d'apprenantes parce que les femmes excisées ont eu des attitudes dignes quelque part. Ce n'est pas méchant de la part des femmes non excisées, bien sûr, mais cela a vraiment créé une situation compliquée. Il y a des femmes excisées qui savent qu'elles sont excisées, mais qui ne comprennent pas les tenants et les aboutissants de cette situation. Donc elles-mêmes, elles auraient besoin d'explications sur leur propre corps et sur leur propre situation. Et quand elles te parlent par exemple de l'Islam et de la religion, et que les trois quarts des femmes qui sont dans le groupe sont aussi de la même religion... Elles s'étonnent que les autres musulmanes ne soient pas excisées. Donc là elles découvraient quelque chose. Personnellement, avec le recul je trouve que ce n'était pas la bonne manière de traiter cette situation. Donc même parfois entre femmes, ce n'est pas la même vision des choses.

2.13 Les hommes prennent la parole

Je suis allée dans une association donnant des cours d'Alpha et FLE. Et il y avait un groupe d'alpha avec que des hommes. Cela m'a étonnée parce que dans le cadre de mes visites, je vois que des groupes mixtes ou des groupes non mixtes féminins. Mais seulement avec des hommes, c'est très rare. J'ai fait la remarque au responsable : « Tiens, comment ça se fait que vous avez un groupe d'hommes, c'est plutôt rare ». Et donc il m'a expliqué qu'en fait c'étaient des ouvriers de plus de 50 ans qui devaient suivre des formations. Il a créé un groupe d'alpha uniquement avec des hommes parce qu'il y a un orgueil masculin, une fierté masculine : se mélanger avec d'autres femmes et parler du fait qu'à 50 ans, on perd son emploi, etc., c'était difficile pour eux. Et donc il a créé ce groupe. Mais j'étais vraiment interpellée, parce que j'ai l'habitude de voir plutôt des femmes entre elles. Et j'ai une autre association qui voulait aussi créer un groupe rien qu'avec des hommes. Ce sont aussi des hommes qui ont perdu leur emploi, qui se sont retrouvés à la maison. Et la femme travaille, c'est la femme qui rapporte l'argent, c'est gênant pour eux. Et donc l'association

suggérait de créer un groupe avec des hommes pour leur permettre de parler de cela, parce que c'était vraiment une situation difficile à vivre.

2.14 Sortez les calicots

Pour le 8 mars, nous voulions pendre au balcon de la rue où nous avons notre association des grandes banderoles, des grands calicots avec des revendications féminines et féministes, étant donné que nous travaillons dans l'éducation permanente, écrites par les femmes. Donc les femmes réfléchissent et elles écrivent. « La femme n'est pas un torchon » ; « Garçons et filles, égaux pendant neuf mois » Signé Fina. « Travail décent, salaire décent ». Signé Fatima, etc. Nous avons été demander aux différents voisins de la rue si nous pouvions pendre nos calicots chez eux pour le 8 mars : « Oui, oui, pas de problèmes ». L'association en face les mets, l'association à côté aussi, la nôtre également. Mais on s'est rendu compte que finalement les habitants de la rue ne prenaient pas la responsabilité de mettre les calicots à leur fenêtre, à leur balcon. Des calicots écrits par des femmes qui ne revendiquaient pas grand-chose : « La femme n'est pas un torchon ». Mais c'était signé d'un prénom marocain. Certains messieurs qui étaient dans la rue, c'est quand même la population que nous avons, ils n'avaient pas exactement compris qu'en fait c'étaient des revendications universelles et non contre les hommes.

2.15 On ne se mélange pas

Dernièrement, on a fait un voyage avec le groupe de français pour voir une exposition, mais je ne me suis pas senti accueilli, il n'y avait pas d'ambiance de groupe. Parce que dès le début, on voit les femmes séparées des hommes. Dans le bus, la même chose. C'était les femmes d'un côté, et les hommes de l'autre. Ça m'a choqué.

3. Récits choisis

« On ne se mélange pas »

Nous sommes partis en voyage de groupe, il y avait deux classes d'alpha et trois classes de FLE, toutes mixtes, c'était la semaine passée. Je suis dans mon groupe FLE depuis deux ans, c'était notre deuxième sortie, mais la première était différente, comme un voyage, on avait été à La Panne, à la frontière française et chacun a fait ce qu'il voulait. Ici, on est partis en groupe pour une exposition sur l'histoire du combat des ouvriers, leur lutte pour des droits. J'avais en tête qu'on partait ensemble, qu'on allait passer du bon temps, qu'on allait faire la découverte de choses qu'on ne connaissait pas. Mais j'étais un peu choqué, parce que je n'ai pas vraiment senti qu'on était en groupe : les hommes étaient d'un côté, les femmes de l'autre. À un certain moment, j'avais mon ordinateur, j'étais à la cantine, j'ai pris un verre de bière et je me suis senti tout seul. Les gens me regardaient de travers, pas tout le monde. Cela m'a touché un peu, sincèrement. Peut-être que c'est le problème de la religion, le problème de ma culture aussi. Je n'étais pas le seul Marocain, mais peut-être le seul de Casablanca.

Au moment de s'asseoir dans le bus, je n'ai pas vu tout le monde, mais les femmes se mettaient ensemble, les hommes aussi. Derrière moi il y avait un Afghan et une Brésilienne, je leur ai même montré des vidéos, et ça s'est bien passé.

Le groupe s'est séparé pour faire la visite de la ville : les femmes sont parties d'un côté, les hommes de l'autre côté. C'était à l'initiative des femmes. Et puis la visite de l'exposition s'est faite

séparément. Au moment de la pause de midi, les hommes étaient d'un côté, les femmes étaient de l'autre côté. J'ai découvert une situation que je ne connaissais même pas au Maroc : je n'ai jamais pensé que les femmes se seraient séparées comme ça, c'est ce qui m'a choqué. Ce n'est pas le genre de chose que j'attendais de ma sortie avec mes camarades de classe. J'aimerais bien qu'on soit ensemble, tous mélangés. À la pause midi, je suis rentré le premier dans la cantine alors je me suis mis à une table. Et personne n'a osé s'approcher de moi parce que j'avais une bière. Peut-être que ce n'est pas la raison, mais enfin. La coordinatrice est la seule personne qui est venue à côté de moi. Et l'on était occupés à discuter, on a vu des vidéos ensemble et tout ça.

Je n'ai pas de problème d'avoir des copines femmes. Il y a d'autres femmes qui sont avec nous en classe. Mais notre relation est toujours limitée, on n'ose pas discuter des autres sujets. C'est toujours sur le principe qu'on est à l'école, et l'on ne discute pas des autres sujets, comme la sexualité, les trucs de la religion, il ne faut pas trop approfondir. Il y a des choses comme ça qu'on ne peut pas parler. Je n'ai jamais vu une chose comme cela, cette séparation entre hommes et femmes. Je ne veux vexer personne, mais je trouve cela un peu anormal. On est dans un pays développé et les gens sont bien intégrés. Je ne sais pas pourquoi il arrive encore des choses pareilles. Si l'on est dans un pays, on doit accepter la loi du pays, on doit s'intégrer. C'est la base des choses, je pense. Je suis de Casablanca et je n'ai jamais eu de problèmes à avoir de l'amitié avec hommes et femmes.

Je suis arrivé à cette école par ma voisine. Avant j'étudiais l'anglais, et elle m'a dit « Tu parles déjà un peu le français, tu pourrais l'étudier pour l'améliorer ».

Après le voyage en groupe, je n'ai pas vraiment eu l'occasion d'en parler avec les autres parce qu'ils n'ont pas le même avis. Et en classe ce n'est pas la même chose. Vous voyez, chacun prend ses distances. Moi je n'ose pas parler avec quelqu'un si je ne connais pas sa réaction. Un ami, un homme je peux approfondir le sujet, je peux discuter avec lui d'un sujet qui soit un peu intime. Mais avec une femme, une fille, je n'ose pas. Je ne connais pas sa réaction. Le fait que je vois des choses pareilles, je prends plus de distance et je surveille plus mon langage avant de parler. Par contre, depuis le temps que je suis ici, j'ai plus d'amis belges qu'étrangers. Je ne sais pas pourquoi, mais c'est la vérité. J'aimerais bien qu'on soit tous pareils et qu'on dépasse toutes ces questions de religion, de couleur, de nationalité. Parce qu'en principe on est tous des humains, et c'est ça qui compte, je pense.

[Complément de la coordinatrice de l'association d'où vient l'apprenant, également présente le jour de la sortie] :

C'était un moment de détente, une découverte de la ville. On leur a dit « Vous êtes libres ». On avait assez longtemps pour visiter l'exposition par après. On leur a demandé si le groupe voulait qu'on fasse la visite de la ville ensemble ou si quelqu'un connaissait. Une des apprenantes a dit : « Ah, je connais bien, vous me suivez ! ». Le fait qu'elle ait dit ça, les autres femmes l'ont suivie. Et effectivement les hommes, ils étaient un peu perplexes. Ils se regardaient, ils ne savaient pas quoi faire. Ce qui a fait qu'il y a eu deux groupes comme ça : les femmes d'un côté, les hommes de l'autre. Mais si c'est nous qui avons directement pris l'initiative de faire le tour avec eux, ils seraient venus tous ensemble.

Le narrateur est quelqu'un de très ouvert. Il n'a fait partie que de groupes où il y avait de la mixité. Et je crois qu'effectivement cette séparation le choque. Je ne connais pas toutes les formatrices, mais certaines essaient de faire asseoir un homme, une femme. Mais c'est vrai que nous, on ne se fixe pas à cela, au cours il y a des moments de mixité et de partage. Et les formatrices sont

attentives. Sinon, j'observe qu'il y a naturellement cette mixité dans les groupes avancés. On n'a même pas besoin d'insister. Alors que dans des groupes alpha, nous sommes plus attentifs. Surtout qu'on tient beaucoup à cœur la question du genre, on travaille là-dessus. Mais c'est vrai qu'il y a des moments comme ça, par exemple lors de la projection d'un film, on voit les femmes s'asseoir d'un côté, les hommes de l'autre. On est dans une société où la mixité n'est pas vraiment mise en question. Et lors de ces cas de figure, on voit ces séparations.

Chez nous, tous les groupes sont mixtes, mais c'est vrai que dans certains il n'y a que des femmes. Les groupes sont composés d'Arméniens, de Libanais, de Marocains, d'Italiens, d'Afghans, de Brésiliens, de Géorgiens...

« Le cul et le cou »

Je suis bénévole dans deux associations où j'anime des tables de conversation. C'est plutôt pour la parole, pour enrichir le vocabulaire avec les femmes et expliquer des mots qu'elles ne comprennent pas. Dans le groupe il y a des personnes de tous les âges, on va dire entre 30 et 77 ans. Il y a des mariées, des divorcées, des femmes qui vivent toutes seules avec les enfants, une veuve. Les nationalités sont également mélangées : des Turques, des Marocaines, des Bulgares, des Tchétchènes, des Burundaises, une Mongole. Une précision : elles sont toutes voilées, pour les Turques et Marocaines musulmanes.

À un moment, on parlait des violences conjugales. Pendant la discussion, j'explique ce qu'est un viol conjugal. Et j'ai une dame qui me regarde et qui me dit : « Ça veut dire que quand mon mari me demande de coucher avec lui et que je lui dis 'non'... ». Et je réponds : « Toi tu lui dis 'non', c'est que lui doit comprendre que c'est non ». Dans la conversation, on voit que certaines ont compris le sexe comme un devoir conjugal, que la religion dit que la femme doit se soumettre à son mari. Et elle me dit : « Mais ça fait 16-17 ans que quand je dis non à mon mari il me frappe, et maintenant c'est carrément devenu une habitude, il me frappe et après il couche avec moi de force ». Et là, je regarde la dame, je ne réfléchis pas et je lui dis : « Mais ça, ce n'est pas un devoir conjugal, ça, c'est un viol ». Ensuite, j'ai essayé un peu de changer la conversation, car la dame n'avait pas l'air d'aller bien. J'ai pris la dame à part, j'ai proposé une pause. Dès qu'on s'est retrouvées à deux, elle a craqué, elle a commencé à pleurer pour me dire : « Je n'ai jamais compris que ça, c'était un viol ». Je me suis demandée avec la coordinatrice et l'équipe comment on pouvait aider cette femme.

Avec cette discussion, je me suis rendue compte que dans mon groupe les femmes n'arrivent pas à nommer les parties du corps. Donc il a fallu commencer par les petites choses : « La joue, c'est ça, le nez, c'est ça ». Et alors il y a une dame qui a dit : « Moi je sais m'exprimer, quand je vais chez le médecin, je lui dis que j'ai mal au cul ». Et l'on a commencé à rigoler. Connaissant la dame, j'ai dit : « Montre-moi quand tu vas chez le médecin et que tu lui dis que tu as mal au cul ». Alors elle m'a dit : « J'ai mal au cul » en me montrant son cou. « Ah ! » j'ai dit, « On n'appelle pas ça le cul, on appelle ça le cou ». Ensuite, il y a eu plein de questions qui sont apparues, des choses que les femmes ne comprenaient pas. Comme par exemple que les femmes ont leurs règles et les hommes aussi ont leurs règles, car les spermatozoïdes, ce sont les règles des hommes... Et là, je me suis dit qu'il fallait s'arrêter et discuter du corps, faire connaissance avec ce corps.

Petit à petit, il y a des mots qui sont sortis. Il y a des femmes qui n'osaient même pas nommer les parties intimes de leur corps. Certaines avaient également des problèmes à nommer les parties du corps déjà dans leur langue maternelle. Et donc on a mis un truc en place pour parler de tout. Et de ce côté-là, moi je suis franche : un clitoris, c'est un clitoris, voilà. J'ai eu une fois dans le groupe une

femme marocaine qui est allée se plaindre chez la coordinatrice, car selon elle je ne parlais que de sexe et qu'elles n'étaient pas là pour ce type de discussion. Mais si tu vas chez ton gynécologue et que tu dois expliquer où tu as mal, il faut quand même que tu aies un minimum de vocabulaire. Et justement, par rapport à la confiance en soi, on est diminuée quand on n'a pas le bon vocabulaire, quand on ne sait pas expliquer où on a mal.

Je crois que les femmes, quand il y a une situation comme celle entre le cul et le cou, elles sont gênées et elles camouflent avec le rire. Mais j'ai un problème. C'est que si elle a dit « cul » au lieu de « cou », c'est que demain elle va le répéter. Donc autant qu'on reste sur la question. « N'oublies pas d'attacher ton foulard sur ton cul ! ». C'est devenu carrément un jeu.

J'ai choisi de raconter ce récit parce que, quand on parle de la non-mixité, je me dis : « Pas de problème, je suis super ouverte, je peux parler de tout ». Mais il y a parfois des choses qui ne sortent pas quand il y a un homme dans la pièce. Donc je me dis qu'une femme qui ne maîtrise pas la langue, qui ne sait pas nommer ses parties du corps, ne va pas parler.

Un autre exemple, quand on a commencé avec ce groupe pour créer la cohésion, il fallait d'abord qu'on se connaisse, qu'on crée une relation. J'avais proposé aux femmes : « Tiens, pour briser la glace on va prendre une douche virtuelle pour se réveiller le matin ». Mais il y a des femmes, même en prenant la douche virtuelle, quand elles arrivaient là [à la hauteur des seins], elles la faisaient de loin. Elles n'arrivaient pas à toucher leur corps. Alors, imaginez qu'on va prendre une douche virtuelle avec des hommes et des femmes, certaines ne vont jamais le faire. Parler de sexe avec des femmes, en la présence d'un homme, c'est impossible. Parfois, on est même gênées entre nous.

De plus, les femmes ne se connaissaient pas. C'était peut-être une erreur de ma part de lancer l'exercice de la douche au début, j'ai précipité les choses. Parce que quand je rentrais dans cette classe, j'avais des clans par nationalité. Et après, ce groupe est devenu tellement lié, que ces femmes ont continué à se voir après. Donc il aurait fallu tout d'abord créer une relation pour ensuite utiliser l'exercice. Je ne leur ai pas demandé de fermer les yeux, mais je pense qu'une fois que le groupe se connaît, elles peuvent même le faire les yeux ouverts. Mon erreur, je crois, c'était d'aller trop vite.

Le sujet est arrivé, car avec l'association pour laquelle je travaille il y a parfois des campagnes. Par exemple, on avait aussi une campagne sur le manque de places à la crèche, etc., ce sont des thématiques qu'on discute. Parce que par après il y a sûrement un rassemblement auquel on prépare les femmes qui ont envie de participer. Et cette fois, c'était la campagne contre la violence faite aux femmes. Alors quand on est tombées sur le problème des violences sexuelles, on est plutôt restées longtemps là-dessus. Et l'on ne s'est pas arrêtées aux parties du corps. Après il a fallu parler de la pilule, du préservatif, de l'avortement, et enfin de la religion. Donc cette histoire du cul et du cou, ça nous a ouvert la porte à plein de sujets. J'ai aussi une liberté avec les tables de conversation. Je n'ai pas de planning, on ne m'impose rien. Et la plupart du temps dans mes tables de conversation je pars du vécu des femmes. Par principe, quand ce sont les femmes qui amènent le sujet, ça ne peut être qu'intéressant et je peux aussi capter leur attention et l'on peut aller au fond des choses.

Pour la femme qui a pris conscience que ce n'étaient pas des relations sexuelles, mais plutôt un viol, elle a disparu de la circulation pendant un mois ou deux. Et après elle est revenue à l'association pour une consultation juridique. Et elle m'a dit qu'elle avait envie de divorcer. Je me suis sentie super mal. On a discuté longtemps avec elle et la coordinatrice de sa prise de conscience. Elle a

décidé de quitter son mari, nous avons mis des choses en place, ça a été fait en douceur. Et elle a même enlevé son voile.

Je l'ai rencontré un an après. Elle était avec un Belge et elle était enceinte. Elle était super contente. Quand elle m'a pris dans ses bras elle m'a dit : « Super, merci c'est gentil ». Et l'on a pleuré toutes les deux. C'est là où tu te dis : « Merde, est-ce que j'ai brisé un ménage ou est-ce que j'ai sauvé une femme ? »

Le fait qu'il y a eu un chamboulement dans sa vie, elle a tout mis de côté – on ne l'a plus vue dans les cours ou les activités de l'association. Elle s'est occupée d'elle, elle a fait des démarches pour divorcer et pour refaire sa vie.

[Complément de la coordinatrice de l'association d'où vient la formatrice] :

Par rapport à la campagne, ce n'est pas une obligation pour les animatrices de les discuter avec le groupe. C'est juste une campagne qui est faite et il y a des outils qui sont produits pour pouvoir en parler dans les groupes de français. Et après les animatrices en parlent ou pas, suivant si elles sentent un besoin du groupe ou pas, ou si elles ont envie de l'aborder dans le groupe. Il y a des outils qui sont à la disposition, mais sans que ça soit imposé. Ce sont des outils pour les intervenants en général plutôt en interne, pour le public premier de l'association, et après il y a d'autres associations qui l'utilisent.

ANALYSES CONVERGENCES/DIVERGENCES

Les chercheur·e·s peuvent, par l'intermédiaire de la MAG, contribuer à améliorer et renforcer les liens entre « systèmes » et « monde vécu » (Habermas), en jouant davantage un rôle de médiateur·trice et en structurant les débats (par des apports méthodologiques). C'est ici qu'intervient notamment leur contribution, au stade de l'analyse des convergences et divergences.

Les participant·e·s ont été amené·e·s à produire de multiples interprétations pour enrichir la compréhension des deux récits proposés. Ces diverses interprétations sont agencées en un espace des points de vue où s'organisent des lignes de force et de tension (à savoir les convergences et divergences).

Dans cet exercice, il s'agit de partir du témoignage concret apporté par deux des participant·e·s, deux récits qui ont mobilisé l'attention des différents acteurs de terrain et les animateur·trice·s-chercheur·e·s. Ces dernier·nière·s visent à trouver un consensus sur une formulation des accords et désaccords entre les participant·e·s, afin que ces dernier·nière·s puissent se retrouver dans un schéma élaboré.

Un animateur-chercheur a eu le rôle de maître du temps et garant du respect du bon déroulement des prises de parole en tour de table. Les trois autres animatrices-chercheuses ont pris part aux deux tours de table d'interprétation des récits.

1. Premier récit « On ne se mélange pas »

1.1 *La méthode des chapeaux et sous-chapeaux*

Les convergences et divergences interprétatives du premier récit, discuté pendant la première journée, ont été présentées par les animatrices-chercheuses sous forme de « chapeaux », c'est-à-dire par « groupes » d'interprétations ; il s'agit, donc, d'une tentative de structuration des interprétations et analyses produites par les participant·e·s.

La méthode des chapeaux consiste à regrouper les convergences et les divergences sous un nombre de chapeaux qui reprennent chacun une partie des interprétations, en fonction des thématiques abordées. Lors de la présentation des convergences et des divergences, les participant·e·s peuvent dire si oui ou non les tensions et convergences proposées correspondent à ce qui a été dit pendant les tours de table. La présentation aux participant·e·s peut parfois leur apparaître réductrice, voire caricaturale, dans la mesure où, lors des discussions, chaque participant·e a pu se trouver à la fois dans l'une ou l'autre des positions identifiées, voire l'une et l'autre, avec des évolutions au cours des tours de table. Ces positions, et les tableaux de convergences et divergences qu'elles impliquent ne sont donc pas nécessairement énoncées de manière tranchée et sont susceptibles d'évoluer avec le temps ; elles reflètent néanmoins des positionnements clairs sur les diverses thématiques relevées, lesquelles s'enchevêtrent au cours de l'analyse.

1.2 *Analyse*

Dans le premier récit « On ne se mélange pas », le narrateur raconte sa surprise devant la séparation du groupe entre hommes et femmes lors d'un voyage dans le cadre du cours de

français. Le récit a donné lieu à une constellation de convergences et divergences, principalement autour d'un axe de tension des enjeux liés à la séparation ou le rassemblement entre hommes et femmes pendant les cours d'alpha-FLE, et les questions de séparation/rassemblement dans l'espace public.

Quatorze chapeaux ont été identifiés, les cinq derniers des « petites » convergences ou divergences :

- *Affinités électives*
- *Éducation genrée*
- *Pas de mixité, et alors ?*
- *Sujets délicats, à traiter ou pas traiter ?*
- *Mixité quantitative*
- *Mixité : nécessaire à l'émancipation ?*
- *Cohésion Sociale >< Éducation permanente*
- *Agir sur l'extérieur ?*
- *Briser le confort ?*
- *Mixité, déficit de justification ?*
- *Stratégie associative >< autorité des pouvoirs publics*
- *Motivation individuelle à l'apprentissage >< ouverture à l'autre*
- *Défis d'équité de parole en classe mixte*
- *Certaines non-mixités dérangent et d'autres pas...*

Affinités électives

La plupart de participant·e·s se sont accordé·e·s sur le fait que des multiples différences déterminent les affinités électives en cours d'alpha-FLE et en dehors : l'origine, le capital culturel, la langue, le sexe, l'orientation sexuelle, etc. Ces facteurs jouent pour que l'on choisisse de s'approcher de certaines personnes plutôt que d'autres, qu'on échange davantage ou qu'on se sente plus à l'aise avec certaines personnes plutôt qu'avec d'autres. L'origine et la langue d'origine ont été beaucoup citées comme exemples. Cette convergence générale a donné lieu à plusieurs nuances, qui ont été exprimées à chaque fois par une ou deux personnes, mais qui ne soulevaient pas d'opposition forte.

Premièrement, le fait que l'origine et surtout le milieu rural ou urbain déterminent que les personnes soient plus à l'aise en mixité (que ce soit au cours ou ailleurs).

Deuxièmement, le fait que ce comportement d'affinité élective par similarité, c'est-à-dire de s'approcher de ceux et celles qui nous ressemblent, n'est pas spécifique aux communautés migrantes, il est par exemple observé également entre groupes linguistiques belges : les néerlandophones font cela aussi, une assimilation par « culture » commune.

Troisièmement, la question de la confiance :

« Cette question de la séparation se pose moins quand vous êtes dans un groupe que vous connaissez, quand vous êtes dans un lien de confiance (contrairement à la situation de sortie). Dans un groupe, la confiance a pu s'installer avec le temps. »

Quatrièmement, dans le contexte de la visite à Liège, l'interprétation de la division comme un refus des hommes de suivre une femme :

« Est-ce que les hommes ont envie de suivre une femme qui dit 'Suivez-moi' ? Il y a peut-être là un rapport de forces : des hommes ne vont pas suivre une femme, surtout une femme qui fait un peu le chef, qui prend l'initiative, qui est leader. »

Cinquièmement, la question de la langue comme facteur d'affinité élective a été largement explorée. D'abord, il y a eu une forte convergence dans cette nuance sur l'effet rassurant et spontané d'être plus proche de ceux et celles qui parlent notre langue. En parallèle, avoir confiance dans un endroit « sûr », c'est aussi se protéger pour ceux et celles qui se sentent fragiles. Ensuite, une partie des participant·e·s a établi un rapport entre cette confiance et le niveau de langue : il y a plus de rassemblement non mixte en alpha, moins dans les cours avancés – une situation que se vérifie en pratique dans l'offre de cours mixtes. Pour plusieurs participant·e·s, il y a un lien entre niveau de langue faible et manque de confiance et peur de perdre la face. Cette situation initiale justifierait alors les « cours femmes » en début d'apprentissage. À partir de ce point, les divergences sont plus marquées :

D'abord, sur la nature de la différence de genre qui justifierait la séparation en groupes non mixtes, plusieurs participant·e·s ont argumenté que le sexe n'est qu'une différence parmi d'autres :

« [Gérer les différences en cours et en dehors] : C'est évidemment la mixité culturelle, c'est évidemment le fait qu'il a des boutons et moi pas, évidemment qu'on mange du chocolat et l'autre pas. Tout ça se mélange à ce moment-là, ce n'est pas uniquement le sexe. »

Dans ce sens, un participant a défendu, au-delà de la différence de sexe visible, l'existence de séparations plus subtiles entre les gens et qui ne sont pas toujours remarquées : « Il y a des séparations qu'on voit et d'autres qui sont invisibles ».

Ensuite, sur la temporalité de la non-mixité, soit les étapes d'apprentissage et la pertinence d'un « cours femmes » : si se retrouver entre femmes au début de l'apprentissage a un sens, à un moment il faudra basculer vers la non mixité, promouvoir l'« ouverture vers l'autre ».

Ce point de vue a été presque unanimement mal reçu par les participantes formatrices, qui ont soulevé la temporalité parfois très lente de l'alpha, qu'il est impossible selon elles d'encadrer dans des limites temporelles vu la diversité de temps d'apprentissage des apprenantes. Elles ont soulevé les étapes de l'apprentissage qui peuvent s'étendre sur plusieurs années et qui se

confondent avec des questions du renforcement de soi et des réalités individuelles. Cette idée a été par ailleurs défendue par des formatrices de cours mixtes et non mixtes.

Éducation genrée

Les participant·e·s sont largement d'accord sur l'existence de rapports de force entre les sexes, qui sont entretenus entre autres par l'éducation genrée que chaque personne reçoit et qui renforce les rapports de domination. Plusieurs participant·e·s ont alors défendu que, en mélangeant les genres, il y a un risque que ces dominations se rejouent dans l'espace du cours d'alpha-FLE.

Il y a néanmoins une divergence sur le traitement des rapports de domination dans le cadre du cours alpha-FLE :

Ainsi, pour les participant·e·s attachées à la pédagogie féministe, les groupes femmes sont un endroit pour travailler les questions de l'éducation genrée et pour remettre en question la domination de genre, car « mélanger, ce n'est pas un antidote [aux rapports de domination]. La non-mixité sert à pouvoir mieux vivre la mixité ». Dans un exemple, une participante raconte que dans un groupe alpha où elle était formatrice avec une majorité de femmes, les femmes se sont mises à reproduire des schémas de domination masculine en faveur de l'unique apprenant du groupe.

En ce sens, des participant·e·s ont argumenté l'importance d'avoir également des cours alpha-FLE pour des hommes, un espace privilégié pour travailler avec eux les questions de genre.

À l'opposé, les participantes travaillant uniquement avec des groupes mixtes ont défendu la possibilité de traiter des questions de genre avec un groupe mixte :

« Le fait d'être mixte, ça permet d'aborder pas mal de sujets quand même. Même si c'est des sujets délicats. On va plus loin, je pense, il y a plus d'ouverture qu'en restant entre tels genres. »

« Alors les sujets brûlants, quand ils viennent, ils viennent. Mais si les gens veulent sortir, c'est leur droit. Mais moi je ne les empêche pas, j'en parle avec eux et l'on voit ce qui arrive. »

Pas de mixité, et alors ?

Dans le récit, le narrateur témoigne de son étonnement devant la séparation entre hommes et femmes lors de la visite en groupe à Liège. Son étonnement résulte principalement de la compréhension de ce moment de sortie en groupe : pour lui, c'est l'occasion d'aller vers l'autre (d'autres apprenant·e·s des autres groupes), de découvrir les collègues de classe sous un autre jour. Mais d'autres participant·e·s de la MAG voient la sortie comme un moment de relâche, l'occasion de jouer les affinités électives et ne plus être tenu·e·s par le cadre mixte du cours de français.

Il y a eu autour de cette question une convergence entre plusieurs participant·e·s, y compris des formatrices en cours d'alpha-FLE mixtes : il est normal et accepté que, hors cours, les apprenant·e·s se regroupent selon leurs envies et que ce n'est « pas grave » d'avoir des séparations par genre pendant les pauses. Et, de plus, les apprenant·e·s sont des adultes,

pendant les heures hors cours (pauses, sorties), il y a la liberté d'aller parler avec qui l'on veut. Une participante formatrice en cours mixte a fait remarquer que les personnes qui rejoignent un cours mixte participent déjà à une démarche de mixité.

Sujets délicats : à traiter ou à ne pas traiter ?

Une opposition forte entre participant·e·s s'est formée autour du traitement de « sujets délicats » comme la sexualité et les rapports de genre. Pour certain·e·s, « le cours de français est un cours de français », et il n'y a pas d'espace pour traiter ces sujets intimes, ce n'est pas le bon encadrement. D'autres, par contre, argumentent que les groupes femmes sont un endroit pour travailler les questions de genre et de l'éducation genrée : une participante a souligné que prendre conscience de ces questions et démythifier les sujets « délicats » fait partie du projet pédagogique féministe d'émancipation.

Mixité quantitative

Certains opérateurs d'alpha-FLE ne voient pas en quoi la mixité dans des groupes d'alphabétisation est un moyen pour atteindre une plus grande égalité de genre. Les incitations politiques à la mixité semblent aux yeux de certain·e·s participant·e·s ne tenir compte que d'une mixité simplement quantitative, soit une mixité de co-présence pour reprendre le vocabulaire utilisé dans l'étude d'Hélène Marcelle⁴.

D'un côté, certain·e·s participant·e·s considèrent que la mixité sur le plan quantitatif (parfois strictement paritaire) permet un résultat sur le plan qualitatif : « le lieu fait le lien », la co-présence fait le lien social⁵. Dans cette optique, une nuance est la balance de la mixité. Pour une participante, un homme dans un groupe de femmes fait déjà la différence et permet une dynamique différente, d'interaction :

« Il n'y a pas d'artificialité dans la mixité, même un homme fait la différence. Donc même si l'on parle de mixité artificielle, soit d'un côté ou de l'autre (de la classe), pour moi ça ne reste pas artificiel. Parce que, physiquement, on est quand même l'un en face de l'autre, l'un près de l'autre. Et je sens ton odeur et tu sens mon odeur. Et sans dire un mot simplement en te regardant ou ne te regardant pas il y a quelque chose qui se passe. »

En ce sens, la même participante rappelle que rejoindre un cours mixte participe déjà d'une démarche de mixité, d'ouverture donc à l'apprentissage en co-présence :

« Pour moi, c'est déjà toutes les petites choses qui se passent entre hommes et femmes dans la classe, je suis ravie. Je suis ravie qu'il y ait des choses qui se passent, qui ne se seraient peut-être jamais passées si l'on n'avait pas créé le cadre. »

D'autres considèrent, au contraire, qu'une mixité quantitative n'est pas suffisante pour permettre des changements ou questionnements par rapport aux inégalités de genre :

« Ce n'est pas la mixité qui est importante, c'est ce qu'on met derrière. Et j'ai l'impression que la mixité en elle-même est en fait un concept un peu creux, un peu vide. Ce qu'il faut, c'est voir quel projet de société on met derrière, qu'est-ce qu'on vise avec ce mot. Donc

⁴ Marcelle H. (2011), *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes — le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles. <http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/content/view/265/84/>

⁵ Ibidem p.171.

certaines vont parler d'égalité, d'autres d'altérité, d'autres de l'évolution des rapports de domination. »

« Parce que c'est de nouveau une question de hiérarchisation, mais sans prendre en compte les rapports de domination qui existent. On va se mélanger, mais sans prendre en compte qu'il y a des groupes qui ont plus de pouvoirs, etc. Ça n'a pas de sens ».

Une nuance sur cette question est l'argument que, même quand les groupes sont mélangés, ils restent séparés. Soit physiquement, soit en prenant une distance dans la participation. C'est ce qu'Hélène Marcelle⁶ a appelé la mixité ségréguée : *« On est là en toute objectivité, on essaie de ne pas trop s'impliquer, on essaie de ne pas trop parler de soi. Et l'on reste dans le superficiel entre guillemets ».*

Ou, dans le dire d'une participante :

« Finalement le fait de l'imposer, favorise la création de groupes mixtes virtuels. Mais la mixité ne se fera pas concrètement. Donc ici on l'a vu. Les groupes sont mixtes, mais finalement quand ils sont libres ils se séparent ».

Mixité : nécessaire à l'émancipation ?

Ce chapeau condense une opposition autour du lien entre mixité et émancipation. Ainsi, une participante a défendu la mixité en tant qu'ouverture vers « l'Autre », un chemin vers « l'émancipation » :

« Au départ, on se retrouve entre femmes parce qu'on a plus d'affinités, on ose parler entre nous, etc. Mais après, dans un second temps (...), je pense, il faut pouvoir se mélanger. Parce que se mélanger aux autres c'est s'ouvrir l'esprit ».

D'autres participant-e-s ont critiqué l'association entre mixité et émancipation et la conception « évolutive », d'aller vers plus de mixité au fur et à mesure de l'avancée du processus d'apprentissage comme si cela signifierait nécessairement plus d'émancipation. En défendant ce dernier point de vue, une participante a argumenté qu'établir une ligne évolutive de l'émancipation liée à la mixité équivalait à réaliser une hiérarchisation des cultures en positionnant la culture occidentale comme supérieure à d'autres puisque mixte (prétendument émancipée), sans pour autant questionner les rapports de pouvoir qui y sont sous-jacents :

« J'ai un peu de mal avec cette ouverture de cultures. Utiliser le mot 'évolué', 'non-évolué', ça me choque. Parce que c'est de nouveau une question de hiérarchisation, mais sans prendre en compte les rapports de domination qui existent. On va se mélanger, mais sans prendre en compte qu'il y a des groupes qui ont plus de pouvoirs, etc. Cela n'a pas de sens »

En nuancant les propos et renforçant les vertus émancipatrices de la non-mixité, une participante a témoigné du contexte d'apprentissage en cours d'alphabétisation :

« Quand on commence, c'est rassurant de se retrouver entre femmes parce qu'on a besoin d'avoir confiance en soi. Je rencontre des femmes qui parlent français avec beaucoup de fautes. Mais dès qu'il y a un homme devant, c'est fini [elles ne parlent plus]. »

⁶ Ibid p.172.

Cohésion Sociale >< Éducation permanente

Cette opposition entre la politique de cohésion sociale et celle d'éducation permanente a été plusieurs fois évoquée. Certain·e·s participant·e·s argumentent que la manière d'enseigner, et le choix de composer les groupes, dépendent des objectifs à atteindre de l'association : le but est-il d'apprendre le français (selon une vision plus proche de l'insertion socioprofessionnelle), ou le français est-il un prétexte pour traiter des questions de société (comme dans l'éducation permanente ?) La politique de cohésion sociale se situe à mi-chemin entre les deux. L'exigence de formation des formateur·trice·s n'est d'ailleurs pas similaire dans ces différents dispositifs.

« Je suis professeure indépendante de cours de FLE dans les institutions européennes. J'ai donné des cours à l'Alliance française, j'ai fait des fiches pédagogiques pour l'Alliance française. Et donc je peux vous dire que pour moi, ce sont deux métiers qui sont assez différents [enseigner le français et le faire dans le cadre de la cohésion sociale] ».

Agir sur l'extérieur ?

Certain·e·s participant·e·s ont posé la question de savoir si les outils pédagogiques du cours mixte d'alpha-FLE n'étaient pas « artificiels », car ne dépassant pas l'espace du cours (et dès qu'on est hors du cadre imposé, ne reprend-on « les habitudes ») ? Il y a un doute sur la capacité d'agir à l'extérieur du cadre alpha-FLE, posant la question de l'autorité du cadre à imposer la mixité ou comment la mixité ne s'exporte pas hors du cadre.

Une situation relatée par une participante a montré l'importance du rôle du formateur·trice dans le maintien de la règle de mixité et respect mutuel. Dès que le cadre n'est pas là, qu'on ne le rappelle pas ou qu'on est en transport ou en pause, le groupe se sépare : *« Je suis gardienne de la mixité ».*

Ce point de vue a été relativisé par quatre nuances.

La première est une explication alternative de la non-exportation du cadre : ne serait-ce pas une question de pédagogie ? Si les questions du genre et de la mixité ne sont pas travaillées en profondeur, dans un cadre de pur apprentissage de la langue, tout se passe bien en surface, mais dès que les apprenant·e·s sont hors cadre, cela revient, car *« il n'y a pas eu d'approfondissement des discussions sur ce qu'est la mixité, le comment, le pourquoi... ».*

La deuxième et la troisième sont des divergences sur l'artificialité de l'outil de la mixité, qui resterait confinée au cours d'alpha-FLE : une participante affirme que ce n'est pas artificiel, mais, en tant que formatrice, elle manque d'outils pour que ce qui se passe dans la classe se reproduise dehors. La troisième nuance porte sur la question du contrôle social – donc le cadre ne s'exporte pas, car il fait face au contrôle social qui renforce les « vieilles habitudes ». Dans l'exemple du récit, on se demande si les hommes avaient envie de suivre une femme...

Quatrièmement, liée à la question du contrôle social, une participante a soulevé la question des normes dans l'espace public, qui résultent dans un espace public lui-même non mixte :

« Si la mixité telle qu'elle est vécue dans l'espace d'apprentissage ne peut pas être continuée à l'extérieur, pour chaque membre de l'espace d'apprentissage, c'est que l'espace public, l'espace à l'extérieur, n'est pas foutu d'inclure ce concept de mixité. La société n'est pas mixte. »

Briser le confort ?

Les incitations politiques à la « mixité de genre » ont été interprétées par certain·e·s participant·e·s comme une manière d'obliger certaines associations à sortir de leur zone de confort, et à accueillir un autre public ou plus de public. Dans le cas des cours alpha, il a été suggéré que certain·e·s apprenant·e·s passaient des années dans les locaux des associations sans forcément être engagé·e·s dans un « processus d'émancipation ».

« Certaines associations, pas toutes, étaient un peu dans une zone de confort. Certaines femmes étaient là depuis cinq voire sept ou dix ans. Ça devenait un espace convivial où le prétexte n'était pas l'apprentissage du français, mais plutôt un lieu convivial où l'on se sent bien, où l'on peut papoter, boire un café à 9 heures. Alors que l'objectif de la cohésion sociale [...]c'est l'émancipation, la responsabilisation, l'autonomisation de notre public ».

Cette vision a donné lieu à trois divergences.

Tout d'abord, certaines participantes se sont opposées à ce qu'elles définissent comme le principe de l'obligation de mixité, interprétée comme une double violence. Premièrement envers les apprenantes, qui sont obligées d'interagir – toute interaction forcée avec qui que ce soit étant une violence. Deuxièmement envers les associations, qui sont encore plus sous pression pour faire des groupes mixtes alors que la « vraie question » est le travail de fond réalisé dans le processus d'apprentissage.

Ensuite, d'autres participantes ont soulevé la question du temps d'apprentissage qui est lent (déjà exprimé ci-dessus) :

« L'apprentissage est lent. [...] Les femmes, avec tout ce qu'elles vivent comme problèmes, qu'elles ont comme difficultés, et malgré cela elles doivent encore venir au cours. En plus, il y a la pression sociale, la pression du CPAS, le chômage et tout, elles doivent venir et apprendre à lire et à écrire avec toutes les charges qu'il y a à côté. C'est tout à fait logique que le processus soit un peu plus lent que pour quelqu'un d'autre. »

Une participante a également fait remarquer que cet « espace de convivialité » est pour les femmes un espace d'apprentissage : c'est pour elles l'occasion de pouvoir « aller à l'école » selon les mots des apprenantes, de s'occuper d'elles-mêmes après des parcours difficiles.

Enfin, un participant a suggéré qu'il y avait peut-être des questions à se poser sur le fait d'aligner l'appel à projets sur une volonté de bousculer certains groupes qui sont plus dans le confort, alors qu'on met d'autres associations en difficulté.

La mixité : déficit de justification ?

Cette divergence a opposé le membre de la Cocof à certain·e·s participant·e·s qui s'interrogeaient sur le fond de l'exigence de mixité de l'appel à projets :

« La Cocof n'exprime pas son point de vue sur ce qu'elle vise par la mixité. Qu'est-ce qu'on vise dans la mixité, qu'est-ce qu'on y met dedans ? Et ce n'est pas tellement ce terme, ce vocable-là qui est important. C'est de voir quel projet de société on réfléchit derrière ça. »

Pour le membre de la Cocof, l'objectif de la cohésion sociale est pourtant clair :

« On dit l'émancipation. L'émancipation, la responsabilisation, l'autonomisation de notre public. »

Stratégie associative >< autorité des pouvoirs publics

Cette divergence met en tension l'idée de légitimité du pouvoir public pour imposer des orientations particulières dans un appel à projets. Une partie des participant·e·s acceptent facilement que le pouvoir public puisse exercer son autorité et imposer des pratiques ou donner des orientations particulières. À l'opposé, certaines participant·e·s considèrent que l'idée d'imposer la mixité en cours d'alpha-FLE ne se justifie pas et porte préjudice à des associations qui s'inscrivent pourtant dans l'intention de l'appel à projets :

« Je pense qu'on donne un apprentissage du français et je pense que particulièrement dans certaines associations, dont la nôtre, on travaille extrêmement bien la cohésion sociale. Vraiment les termes de cohésion sociale. Et encore plus telle que définie dans le décret. Et donc ça me choque de me dire que je n'aurais pas le droit d'avoir ce subside alors que je fais ce qui est l'essence de l'appel à projets. Et ce qui me choque d'autant plus c'est que la Cocof ce sont des subsides publics »

Motivation individuelle à l'apprentissage <> ouverture à l'autre

Cette convergence presque unanime concerne la corrélation entre la disponibilité individuelle d'aller vers l'autre et la motivation d'être en cours : pourquoi vient-on à un cours de français ? Pour apprendre ? Se faire des amis ? Les participant·e·s sont d'accord sur le fait que si la personne est là de son initiative, elle sera peut-être plus ouverte à l'échange que si elle est amenée au cours de français par le CPAS, par la nécessité d'avoir un certificat, etc.

Le défi des cours mixtes

Cette convergence a réuni l'ensemble des participant·e·s ayant déjà donné cours à un public mixte. Tous et toutes s'accordent à dire que mettre en place l'échange et le respect des apprenant·e·s en classe mixte est un défi et exige une attention constante : garantir le temps de parole, le respect et l'échange entre sexes.

« De manière générale, il y a vraiment un mélange, un partage et cela se passe très bien. On sort, ça va. On arrive dans le tram, je ne fais pas grand-chose, je parle avec deux ou trois personnes. Et du coup, c'est clair, instantané [le groupe se sépare]. Et puis on fait la visite où je prends la parole. Et donc de nouveau ils se ré-mélangent. Parce que je suis la gardienne de la mixité. »

Mixité dérangeante ?

Plusieurs participant·e·s ont exprimé leur désaccord avec le fait que la non-mixité soit un « problème », soulignant leur impression que ce sont plutôt certains rassemblements qui posent problème. Il y a des gens dont le rassemblement n'est pas légitime et qu'on oblige au mélange :

« Peut-être que les gens qui se regroupent comme ça [par genre] posent problème. Et ceux qui se retrouvent par d'autres affinités ne posent pas de problème. »

2. Second récit « Le cul et le cou »

2.1 *La méthode du schéma aux axes bidimensionnels*

Il existe une variété de manière de structurer les convergences et divergences. Le CRAc a soumis une proposition d'organisation des interprétations du premier récit, qui se présentait sous forme de chapeaux et de sous chapeaux (ou thématiques). Ce dernier a été approuvé et amendé par les participant·e·s, qui ont émis le souhait de procéder avec un schéma plus structuré pour le second récit. Le CRAc a alors privilégié une approche davantage schématique, telle que proposée par Van Campenhoudt *et al.* dans leur ouvrage fondamental, *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*⁷, pour le second récit, en l'occurrence « *Le cul et le cou* ».

Cette présentation des interprétations du récit de la narratrice sous forme d'une série d'axes de tensions est apparue comme une manière plus pertinente de rendre compte des enjeux divers qui traversent le secteur de l'alpha-FLE et des questions de « mixité de genre ».

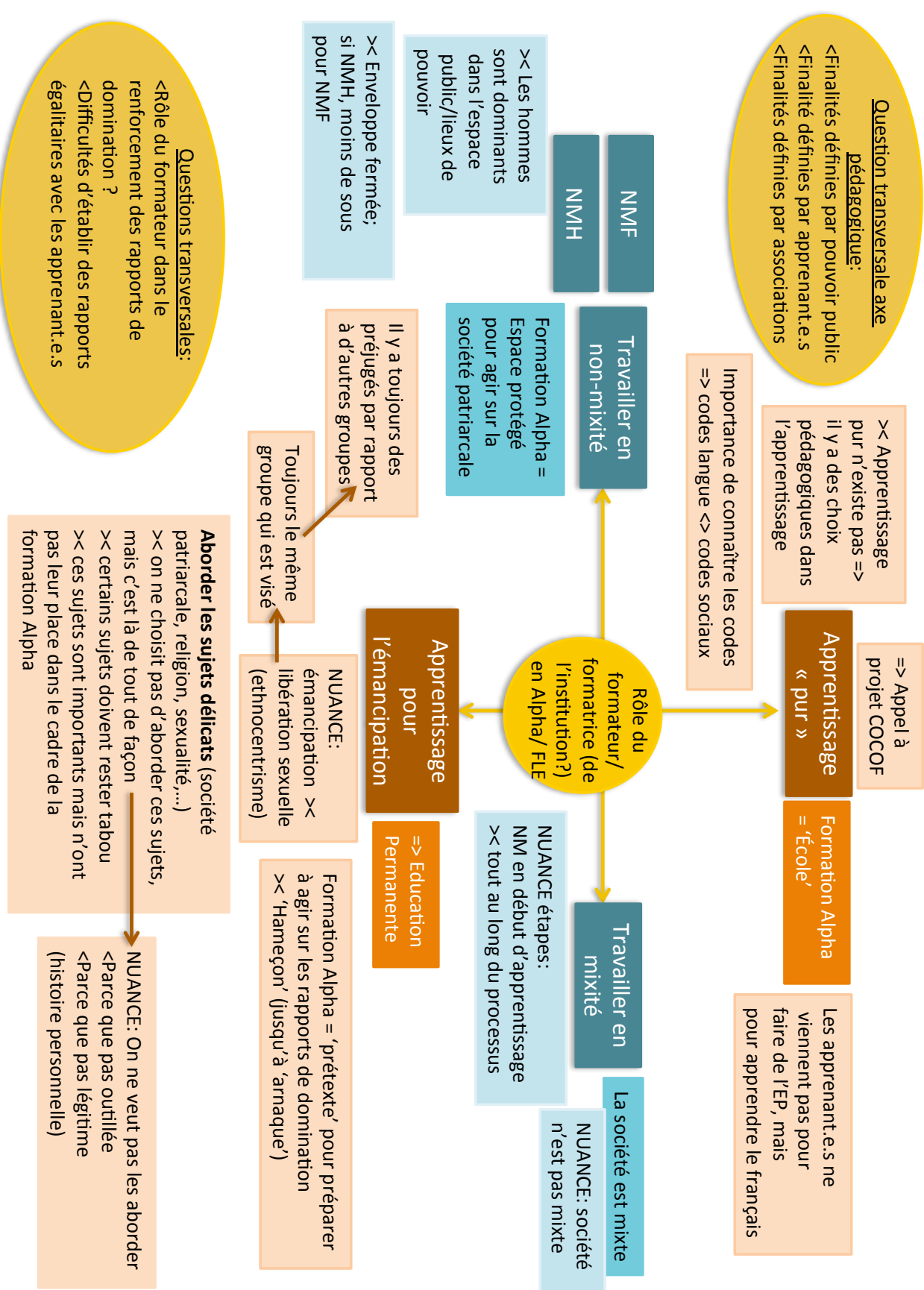
Dans ce schéma, les interprétations sont articulées et regroupées en deux axes bidimensionnels qui, en se croisant, présentent une logique qui explique de manière cohérente l'ensemble. La représentation en axe bidirectionnel qui a été privilégiée favorise une compréhension en termes de diversité des positions des différents acteurs. Cela met également l'accent sur les tensions qui sous-tendent les expériences des participant·e·s.

2.2 *Analyse*

Le récit « *Le cul et le cou* » est révélateur d'une problématique particulière, à savoir le rôle des formateur·trice·s en alpha-FLE, ou plus généralement d'une structure qui offre des formations en alpha-FLE.

L'expérience de la narratrice et des autres participant·e·s a pu être replacée à la fois dans des logiques d'organisation qui structurent ces formations en groupes mixtes et non mixtes, et dans des logiques pédagogiques (les stratégies des associations dans ce qu'elles visent par leurs formations en alpha-FLE). Ainsi, ces différentes logiques ont été représentées en deux axes : le premier axe (dans les tons bleus) a trait à l'investissement de l'espace social dans le cadre de la formation, qui peut se faire de manière mixte ou non mixte ; le second axe (dans les tons bruns) a trait à l'orientation pédagogique des formations, qui va de l'apprentissage « pur » (terme choisi par les participant·e·s) à l'apprentissage pour l'émancipation. Cet axe de tension avec deux idéaux typiques constitue un espace de prises de position qui permet de refléter la diversité des pratiques qui caractérisent le secteur. D'autres convergences et divergences sont transversales, concernant des thématiques qui traversent les deux axes.

⁷ Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod, 2005.



L'axe de l'investissement de l'espace social dans le cadre de la formation en alpha-FLE

Les dynamiques de construction des compositions sexuées des groupes d'alphabétisation (axe dans les tons bleus) s'inscrivent dans un schéma qui varie entre deux positions extrêmes investies par des associations.



Le choix de travailler en non-mixité se justifie pour certains participant·e·s dès lors que la société est considérée comme un espace de domination dont les femmes ont à pâtir. Pour certains participant·e·s, la violence symbolique se rejoue dans des espaces publics qui peuvent réactiver des formes de domination, notamment à l'endroit du corps sexualisé, tels que l'école ou dans des formations en alpha-FLE. Il est alors nécessaire de préserver des espaces dans lesquels il est possible de neutraliser ces effets de domination, tels que des espaces d'entre-soi féminin, dans lesquels n'intervient pas la présence d'hommes. C'est au nom d'une inégalité de fait que des opérateurs sont attachés à la mise en place d'actions destinées à des publics de femmes apprenantes uniquement. Cela favoriserait un meilleur apprentissage, grâce à une absence de rapports de force entre les apprenant·e·s.

Si certains opérateurs font le choix de proposer des formations non mixtes femmes uniquement, d'autres mettent l'accent sur la nécessité de mettre en place une offre moins répandue, des formations non mixtes hommes. Ceci afin de travailler parallèlement avec les hommes sur les formes de domination qui traversent l'espace social. Cette proposition a été nuancée par certain·e·s participant·e·s, pour qui le fait d'offrir des formations à destination des hommes d'un côté pourrait diminuer les possibilités de soutenir des groupes de femmes de l'autre, car les hommes sont dominants dans l'espace public et l'enveloppe cohésion sociale est fermée. C'est, en d'autres mots, faire le choix de travailler en groupes non mixtes femmes uniquement, car cela permet d'établir une discrimination positive envers les femmes.

Le choix de travailler en mixité se justifie pour d'autres participant·e·s au regard d'une finalité émancipatrice visant l'acculturation : « Les formations doivent être mixtes, car la société est, de fait, mixte ». Il y a alors lieu de préparer les apprenant·e·s à la vie en société en les dotant des compétences linguistiques ou culturelles et des codes nécessaires afin d'interagir avec leur environnement. Des opérateurs organisent de façon volontariste des situations d'apprentissage mixtes, précisément en vue de l'émancipation des femmes et partagent en cela la position de la Cocof qui, au regard des prescrits de l'appel à projets, considère que le fait de réunir des femmes dans une situation d'apprentissage non mixte est pour un processus d'émancipation. La Cocof est ainsi davantage soucieuse d'une approche quantitative quant à la présence des deux sexes que d'une approche qualitative s'inscrivant dans un travail de fond sur l'égalité hommes-femmes. Expression d'un idéal à atteindre, le mot « mixité » confère au discours un effet de

légitimation au bénéfice de la politique elle-même, pour reprendre les conclusions de certains chercheur·e·s⁸.

Cependant, la question de la « mixité de genre » ne se limite pas à la co-présence ou non d'hommes et de femmes dans un groupe, elle concerne aussi les relations entre hommes et femmes au sein du groupe. Il ne suffit pas qu'un groupe soit mixte : sans intervention ou mise en œuvre de pratiques pédagogiques spécifiques, le risque est grand de voir réapparaître chez les apprenant·e·s des comportements discriminatoires entre les hommes et les femmes. Ainsi, certain·e·s participant·e·s se situant davantage de ce côté-ci de l'axe, apportent néanmoins des nuances : il est possible de proposer des formations non mixtes en début d'apprentissage, moment où le besoin de se retrouver en non-mixité serait le plus important, pour ensuite s'ouvrir à une mixité en cours de processus.

Finalement, si pour certains opérateurs les formations doivent être mixtes, car la société l'est également, d'autres se questionnent sur le fait que la société soit réellement mixte. C'est ce qui semble avoir été induit dans le cadre du premier récit, où l'on a pu observer qu'une fois qu'on quitte le cadre de la formation et qu'on se retrouve dans l'espace public, les divisions se rejouent. Cela pose la question de savoir si la société ne serait pas profondément non mixte, ou qu'elle est en tout cas traversée par des sphères de cloisonnement.

L'axe relatif à l'orientation pédagogique

Ce deuxième axe (dans les tons bruns) a trait à l'orientation pédagogique des formations, qui va de l'apprentissage « pur » à l'apprentissage pour l'émancipation.

Apprentissage « pur » ←————→ Apprentissage pour l'émancipation

Plusieurs postures peuvent être adoptées entre les deux, et multiplient ainsi les pratiques de formation et les effets pour les apprenant·e·s.

Une des positions à l'extrémité appréhende la formation en alpha-FLE comme un lieu d'apprentissage « pur » de la langue et peut être rendue signifiante par l'image que s'en font les apprenantes : « La formation, c'est comme l'école ». Les apprenant·e·s viennent apprendre le français dans une optique purement scolaire, comme une revanche au fait que beaucoup d'entre eux·elles n'ont pas eu l'occasion de fréquenter l'école auparavant. Aucun·e des apprenant·e·s n'a défendu une telle conception de la formation ainsi proposée, mais celle-ci est entérinée dans l'appel à projets de la Cocof qui distingue l'apprentissage de la langue française et l'appropriation de la langue française.

Certaines nuances ont alors été apportées à cette conception « puriste » de la formation linguistique : l'idée que l'apprentissage « pur » n'existe pas, et que derrière l'apprentissage, il y a de fait des choix pédagogiques à opérer. Le fait de privilégier tel(s) type(s) d'activité(s), tel(s) texte(s) plutôt qu'un autre, etc. est déjà une prise de position pédagogique, et donc, selon

⁸ E. Lenel, "La mixité sociale dans l'action publique urbaine à Bruxelles. Projet ou langage politique ?" *Brussels studies*, n°65, 25 février 2013; P. Genestier, "La mixité: mot d'ordre, vœu pieux ou simple argument?", *Espaces et sociétés*, 2010, n°140-141.

certain, idéologique. A cette idée, une nuance a été apportée sur les registres de langue, qui font également partie de l'apprentissage. En effet, les registres de langues sont liés à des codes sociaux, et véhiculent par là une certaine conception de la société : il est donc important d'apprendre à « décoder » les codes linguistiques et sociaux.

L'apprentissage pour l'émancipation a été évoqué comme étant plus proche de la pédagogie en éducation permanente. Une nuance a été exprimée afin de souligner la différence entre émancipation et libération sexuelle, amalgame qui provient d'une lecture centrée sur l'expérience européenne et occidentale de l'émancipation. Cette divergence a mené ensuite à deux autres.

La première est une convergence forte, déjà apparue lors de la discussion du premier récit : c'est toujours la même communauté qui est visée notamment par le monde politique. Qu'il s'agisse de mixité ou de non-mixité, d'apprentissage ou d'émancipation, il y a un groupe qui est visé par les politiques et qui est l'objet de soupçons : les femmes voilées de confession musulmane.

La deuxième exprime qu'il y a toujours des préjugés d'un groupe par rapport à l'autre, et qu'il est parfois difficile de dépasser ces premières impressions d'apparence. L'une des participant·e-s explique par exemple qu'elle est toujours vue comme « non-voilée » par les femmes voilées, alors que les femmes voilées sont « mal vues » par les femmes « non-voilées ». Avec la confiance, la barrière tombe mais chacune reste « marquée » comme voilée ou non-voilée.

La divergence la plus importante de cet axe concerne les objectifs des formateur·trice·s, et plus largement de la structure offrant des formations en alpha-FLE : le cours d'alpha-FLE serait-il une « arnaque », puisque les objectifs de l'association ne sont pas clairement exprimés aux participant·e-s ? Ou un prétexte, une accroche (un « hameçon »), pour agir sur les rapports de domination et discuter de l'égalité de genre ?

Selon la première vision, l'arnaque équivaut à une déviation entre les attentes et la réponse associative : il n'est pas dit clairement aux participant·e-s que l'intention du cours de français est de discuter des rapports de domination.

« Le problème, c'est qu'on utilise le prétexte du cours de français pour traiter de sujets dont elles ont besoin de parler. Et quand je dis « elles », j'en aurais aussi besoin, moi, d'aller dans certains endroits, de pouvoir en parler. Mais je préfère aller dans un groupe comme ici où je sais ce que je vais analyser, où je sais ce que je viens faire, à me dire : 'On fait un cours de français' et à travers cela on va te faire parler de ta sexualité, ma chérie. Ça me dérange, oui. »

Selon la deuxième version, qui a reçu plus de soutien, le cours de français est vu comme une justification légitime pour certaines personnes qui ont du mal à sortir de chez elles. Cet argument s'applique pour un public spécifique de femmes qui pensent souvent à la famille et ne s'autorise pas à sortir si ce n'est fonctionnel. Dans ce contexte, sortir pour fréquenter les cours de français apparaît comme légitime aux yeux des apprenantes et de leur entourage.

En outre, le cours d'alpha-FLE est une manière d'apprendre. Le français est donc une porte d'entrée et un outil pour amener les débats, les discussions dans le but de l'éducation permanente, comme l'explique une participante :

« Des fois on se dit en s'amusant avec des amis : 'On a passé trois heures à parler, on a voulu changer le monde'. On en rit, mais on sait que c'est gai aussi de s'échanger des opinions, etc. Mais les apprenantes n'ont pas la même conception. Donc c'est vrai que parfois le français est une porte d'entrée. Mais là où je trouve qu'il n'y a pas d'arnaque, c'est qu'elles apprennent vraiment le français. »

Et, enfin, une dernière divergence sur l'axe pédagogique concerne la décision d'aborder dans le cadre de la formation alpha-FLE des sujets délicats, en sachant que les participant·e·s ont formulé des points de vue nuancés au regard de définition de sujets délicats : rapports de domination, société patriarcale, sexualité et religion.

D'une part, certaines formatrices choisissent d'aborder ces sujets de société qui dérangent, dans le but d'interroger et déconstruire des rapports de domination. D'autre part, une partie du groupe défend que ces sujets sont importants et doivent être débattus, mais ils n'ont pas leur place dans un cours d'alpha-FLE. Une divergence est apparue ici pour défendre l'idée que ces sujets, de l'ordre intime, ne doivent pas être partagés collectivement.

« Par exemple, en tant que femme, rester avec que des groupes de femmes, je déteste ça. Je trouve qu'il y a une vulgarité entre les femmes autour des sujets [intimes] et que je n'aime pas du tout partager, voilà ».

Enfin, une dernière divergence de la première position a été défendue : on ne choisit pas de traiter ces sujets, mais « ils viennent de toute façon ». À ce dernier point de vue, deux nuances ont été apportées, sur les raisons qu'ont des formateur·trice·s à ne pas vouloir aborder ces sujets brûlants : le choix est fait soit parce que les formateur·trice·s ne se sentent pas suffisamment outillé·e·s, soit parce que les formateur·trice·s n'étaient pas légitimes (à leurs propres yeux ou aux yeux des apprenant·e·s) – cette dernière situation étant apparue dans le cas spécifique de la religion.

La question de la **finalité de la formation en alpha-FLE** est transversale à l'axe pédagogique, sans pouvoir être liée à l'une ou l'autre extrémité de l'axe : les participant·e·s ont argumenté que la finalité a une influence sur la pédagogie choisie pour le cours de français. Cette finalité est tout d'abord définie par la Cocof à travers l'appel à projets. Lors de la discussion, il y a eu des nuances soulignant l'importance de la participation des apprenant·e·s dans la définition des finalités de la formation (que veulent les apprenantes ?). En outre, l'importance d'avoir des objectifs clairs de la part des associations pour bien déterminer le cadre et les objectifs des formations en alpha-FLE a aussi été exprimée. Ces trois finalités d'origines diverses ne sont pas nécessairement opposées et peuvent converger.

Convergences et divergences transversales :

Deux questions transversales planent sur les deux axes de l'analyse.

La première est **le rôle que les formateur·trice·s sont susceptibles de jouer dans le renforcement des rapports de domination**. En effet, les formateur·trice·s, de leur position, ont plus d'autorité en classe et ont donc le pouvoir de renforcer ou de neutraliser les rapports de

domination. Un·e des participant·e·s a ainsi fait écho de l'œuvre d'Ural Manço sur le clivage identitaire opposant Turcs et Kurdes et le rôle des réseaux sociaux⁹.

La deuxième question transversale, qui découle de la première, est celle du rapport entre formateur·trice·s et apprenant·e·s, et notamment la **difficulté d'établir des rapports égalitaires dans la relation avec les apprenant·e·s**. En effet, pour reproduire la conception de plusieurs apprenant·e·s sur la formation alpha-FLE en tant qu'« école », il peut parfois être difficile pour les formateur·trice·s de dépasser le cadre hiérarchisé entre « professeur·e » et « élève » et construire un climat d'apprentissage plus horizontal.

⁹ Manço, Ural (coord). 2012. *Affaires d'identité ? Identités à faire ! : Travail social et "vivre ensemble". Expériences bruxelloises*. L'Harmattan et IRFAM : Bruxelles.

APPORTS THÉORIQUES

1. Hélène Marcelle

Le dispositif de la mixité dans l'alphabétisation à Bruxelles

Cette section reprend de manière sélective et résumée des extraits de l'étude d'Hélène Marcelle « Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles », réalisée pour Lire et Ecrire Bruxelles de 2010 à 2011¹⁰ (Marcelle, 2011 ; 2012). Cette recherche se fonde sur une septantaine d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de directeurs et de formateur·trice·s, d'apprenant·e·s et de décideurs·décideuses politiques. Elle étudie d'abord l'accès à la formation selon le sexe. Ensuite, elle confronte les représentations et expériences de la mixité et de la non-mixité des opérateurs avec celles des hommes et des femmes inscrit·e·s en formation (en s'intéressant particulièrement aux personnes issues de l'immigration turque et marocaine). Enfin, la recherche aboutit à une déconstruction-reconstruction du concept de mixité dans le cadre spécifique des formations d'alphabétisation conçues comme espaces d'émancipation et d'intégration.

1.1 Les débuts des cours d'alphabétisation à Bruxelles

L'alphabétisation à Bruxelles démarre dans les années soixante sous l'impulsion d'acteur·trice·s varié·s·s et de publics déjà différenciés tant sur le plan ethnique et économique que sur le celui du sexe. Ce qui va progressivement se constituer en secteur n'est alors qu'une constellation d'acteurs tantôt isolés tantôt liés au niveau institutionnel ou par le sens des actions menées. La dimension de la philosophie politique des structures organisatrices est d'ailleurs importante dans la compréhension du choix mixité/non-mixité des formations en alphabétisation.

Par exemple, la Fédération générale du travail de Belgique, (FGTB) organise, dans le cadre de l'Université syndicale, des actions d'alphabétisation à l'attention d'un public essentiellement masculin : les travailleurs marocains qui ont émigré en nombre suite aux accords bilatéraux de 1964 conclus entre la Belgique et le Maroc. La priorité était alors d'alphabétiser ces travailleurs nouveaux arrivés pour renforcer la lutte ouvrière. Les compagnes des travailleurs marocains n'ont pas rejoint à l'époque cette structure d'éducation malgré leur niveau d'analphabétisme. Progressivement, les activités syndicales d'alphabétisation vont se systématiser avec la création du *Collectif Alpha* en 1982 (début de la professionnalisation). On retrouve dans cette association des apprenants issus de la main-d'œuvre immigrée, mais aussi des personnes, nées et scolarisées en Belgique, qui ont perdu leur emploi. Dès le départ, le conseil d'administration de cette nouvelle association a opté pour la mixité homme-femme. Ainsi les groupes d'hommes marocains sont devenus progressivement mixtes jusqu'à la fin des années nonante.

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

¹⁰ Voir : Marcelle H. (2011), *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes — le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles. <http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/content/view/265/84/>; et Marcelle H. (2012). « Le secteur bruxellois de l'alphabétisation : féminisation et mixité des sexes », in Allen P. et Manço A. (Eds), *Appropriation du français par les migrants. Rôles des actions culturelles*. L'Harmattan, pp.115-134

couple d'origine turque Dogan Ozgüden et Inci Tugsavul, tous deux journalistes et réfugiés politiques suite au coup d'État militaire de 1971.

Vie Féminine, mouvement ouvrier féminin qu'intègre le Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC), s'inquiète de l'analphabétisme chez les femmes immigrées et commence des formations dans les années 80. L'association s'attaquera ensuite à l'illettrisme¹¹ dans le courant des années 90. Si la mixité est défendue par le MOC quant à l'accès des filles et des garçons à une même éducation, celui-ci dénonce les inégalités sociales entre les sexes et recourt *par conséquent* à des actions entre femmes afin que celles-ci développent leurs capacités d'agir pour faire face, justement, à un monde mixte et inégalitaire. Se construit ainsi une non-mixité féministe où l'entre-femmes est la métaphore de la lutte contre la domination masculine.

En parallèle au monde du travail et au milieu immigré militant, les paroisses ont aussi démarré leurs propres formations dans le cadre de services sociaux globaux. C'est le cas par exemple de *la Porte Verte*, une association fondée en 1975 et implantée dans le quartier Maritime de la commune de Molenbeek. Au début, les cours étaient mixtes comme les autres activités, et le public lui-même ne posait aucune condition à cet égard. Cependant, durant les années 1980, la démographie du quartier se transforme avec l'installation durable et concentrée de l'immigration marocaine sous-qualifiée. La demande en formation est alors principalement le fait de femmes en général analphabètes. Par conséquent, la mixité d'accès officialisée dans les documents administratifs et informatifs est progressivement contredite par une quasi non-mixité dans les faits.

Progressivement, les acteurs de « l'alpha » des premières heures vont se professionnaliser, grâce notamment à des formations pédagogiques d'éducation permanente organisées par l'association *Lire et Ecrire Bruxelles*, créée en 1983. Cet organisme n'alphabetise pas, mais forme les formateur·trice·s et coordonne l'offre en alphabétisation en région bruxelloise (à partir de 2002, Lire et Écrire va aussi organiser elle-même des formations alpha). La professionnalisation du secteur accompagne la crise des années 1980 et le déclassement des ouvriers — plusieurs « Belges de souche » illettrés se retrouvent au chômage et la demande augmente.

1.2 Le profil des apprenant·e·s du secteur de l'alphabétisation

Cette section se base sur des données publiées dans le rapport d'Hélène Marcelle (2011) et qui ne sont donc pas mises à jour, même si les tendances semblent maintenues. Les données correspondent à un univers plus large que les seuls opérateurs linguistiques soutenus par la politique de cohésion sociale (données actuelles présentées dans l'introduction).

La première caractéristique qui définit le public de l'alphabétisation est probablement le niveau d'instruction. Ainsi à Bruxelles, 66% des apprenant·e·s sont sans diplôme et 17% des apprenant·e·s ont obtenu le CEB (Certificat d'Études de Base) ou son équivalent. Ceux·celles-ci seront plutôt orientés en FLE tandis que les premier·ère·s constituent le groupe majoritaire des apprenant·e·s en alphabétisation. Nous allons voir dans les lignes qui suivent que ce public se caractérise par d'autres dimensions sociodémographiques contribuant à donner un visage

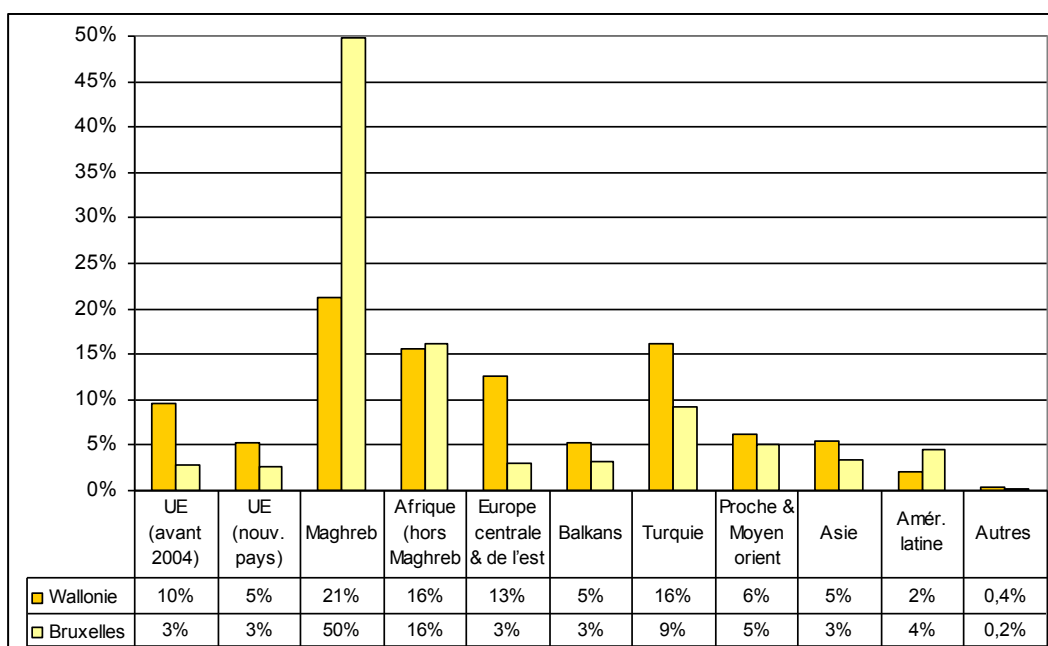
¹¹ Nous distinguons illettrisme et analphabétisme. L'analphabétisme touche les personnes non scolarisées (et principalement issues de l'immigration) tandis que l'illettrisme touche des personnes nées et scolarisées dans des pays qui, malgré leur indice d'alphabétisation proche des 100 %, produisent néanmoins des citoyens qui ne savent ni lire ni écrire un texte simple de la vie quotidienne.

statistique de l'apprenant·e type à Bruxelles. IL s'agit le plus souvent une femme, d'origine marocaine, femme au foyer ou allocataire du CPAS.

Le public est essentiellement composé de personnes d'origine étrangère (73% d'apprenant·e·s étranger·ère·s et 25% de Belges naturalisé·e·s). Quant aux apprenant·e·s de nationalité belge n'étant pas issus de l'immigration, ils ne composent que 1,5% du public bruxellois (contre 23% en Wallonie). 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. En France, l'Association Nationale de Lutte contre l'Illettrisme estime que 9% de la population née et scolarisée en France serait en difficulté. 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.

Comme le montre le tableau 1, les trois régions d'origine des apprenant·e·s les plus représentées dans le secteur bruxellois de l'alphabétisation sont le Maghreb (50% d'apprenants), l'Afrique hors Maghreb (16%) et la Turquie (9%)¹².

Tableau 1. Nationalités des apprenant·e·s étranger·ère·s (par zones géopolitiques) – En % (2009)



Source : Bastyns 2009, dans Marcelle (2011, p.29)

Selon un recensement du Comité de Pilotage Permanent pour l'Alphabétisation d'adultes (CPPA)¹³, 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 Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation (PBA) (74%) tandis que cette proportion chute à 57% de l'offre de groupes mixtes chez les opérateurs hors PBA (voir tableau 2). Il s'agit probablement d'un des impacts

¹² Bastyns C. (2009), *Principaux résultats de l'enquête 2008 sur l'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique*, Lire et Ecrire en Communauté française, <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be>, à Nos publications/Statistiques.

¹³ 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.

des règles de conventions du PBA sur l'équilibre de l'offre entre mixité et non-mixité, en faveur de la première.

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

Tableau 2. Répartition des groupes (mixtes, non mixtes) parmi les opérateurs bruxellois (2007-2008)

	Nombre total de groupes	Group Femmes	Group Hommes	Group Mixtes
BRUXELLES	546	193	1	352
%		35%	0,2%	64,8%
Lire &Ecrire Bruxelles (+ 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), cité dans Marcelle (2011, p.27)

Les années 2000 témoignent d'une tendance à la féminisation de la demande des cours d'alphabétisation. En 2004, année du décret de la politique régionale de Cohésion sociale, les opérateurs se retrouvent au croisement de deux cadres référentiels issus de deux sources de financement distinctes : d'une part la politique régionale bruxelloise de cohésion sociale avec le concept emblématique de « mixité », d'autre part, la politique communautaire de l'Education permanente qui, de son côté, soutient, entre autres, des actions positives menées dans un contexte de non-mixité à destination de femmes.

En 2009, l'offre bruxelloise en alphabétisation est caractérisée par 35 % de groupes exclusivement adressés aux femmes selon le CPPA (2009). Notons qu'il existe exceptionnellement deux petits groupes essentiellement masculins (soit 1 % de l'offre en formation). Ces derniers ne sont ni le produit d'une demande masculine massive ni le fait d'agrégation volontaire d'hommes. Il s'agit plutôt de groupes créés en parallèle à des groupes de femmes afin de ne pas compromettre l'engagement de ces dernières dans leur formation. Reste donc une majorité de groupes mixtes (64 % de l'offre totale à Bruxelles). Au final, tous groupes confondus, la participation masculine ne dépasse pas 28 %, toujours selon le CPPA.

Cette minorité ne semble pas être que le produit d'une offre plus favorable aux femmes puisqu'elle ne provoque pas en contrepartie une forte présence masculine dans les groupes qui leur sont ouverts. D'autres raisons peuvent expliquer le phénomène.

Premièrement, la division sexuée du marché du travail peu qualifié, dans laquelle les femmes sont dans le *Care* (nettoyage, soin des personnes, cuisine, etc.) et les hommes dans le secteur du bâtiment. Le contact avec des dispositifs institutionnels (agent d'insertion socioprofessionnelle, ALE, entreprise titres-services), et la proximité avec un public de francophones *natives*, prédisposent plus les femmes que les hommes à se frotter à la langue française et ainsi motivent leur accès à un cours d'alphabétisation ou de FLE.

Deuxièmement, les raisons de la faible participation masculine relèvent aussi de logiques migratoires. Dans le public de l'alphabétisation, parmi les régions d'origine les plus représentées on retrouve le Maghreb (50 % d'apprenant·e·s pour la grande majorité d'origine marocaine), une région où les disparités hommes-femmes sont fortes et où 55,6 % de la population est analphabète selon le PNUD (2009).

Troisièmement, le capital social en tant que vecteur d'informations sur les « écoles de français » peut être favorable aux femmes. Ce mode de prise de connaissance de l'offre en formation est le plus courant : 48 % de l'information circule grâce à la communication informelle, selon Godenir¹⁴. Cette communication est le plus souvent intracommunautaire et, dans une moindre mesure, sexuée.

Quatrièmement, une des raisons de la faible participation masculine peut être envisagée au rapport budget-temps des ménages en regard de l'offre de cours du jour et du soir. La formation étant en général planifiée en journée (comme c'est le cas de 85 % des groupes de formation), elle apparaît désavantageuse pour les hommes et plus généralement pour les travailleurs.

Cinquièmement, le travail et les tâches productives nourrissent la construction identitaire masculine du « gagne-pain », tandis que les tâches domestiques et de reproduction, l'identité féminine. Cet ordre symbolique se déduit probablement de la culture d'origine, mais repose surtout selon nous et à la suite des travaux de Pascale Jamouille¹⁵, sur une pragmatique de la précarité. L'attachement des hommes au travail est d'autant plus fort qu'ils n'ont pas d'autres sources de reconnaissance sociale en tant qu'immigré et père de famille.

Enfin, reste une hypothèse : celle de l'impact d'une image d'un secteur très féminin tant par son public que par son corps de professionnels et de volontaires. En effet, 78 % des travailleurs et travailleuses rémunéré·e·s et 76 % des volontaires sont des femmes selon le Comité de Pilotage Permanent de l'Alphabétisation des adultes (CPPA 2009). Des analyses ultérieures et plus détaillées devraient mettre à l'épreuve cette hypothèse.

¹⁴ 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, Communauté française de Belgique : Lire et Ecrire.

¹⁵ Dans Leclercq C. (2005), « Être homme, être père dans les mondes populaires », *L'Observatoire*, n° 47. <http://www.revueobservatoire.be/parutions/47/JamouilleHD47.htm>

1.3 *La mixité comme dispositif*

La notion de dispositif est importante, car elle permet de comprendre comment se construisent les politiques publiques : le public, les critères qui vont opérer lors d'un cours de français et les objectifs qui le modèlent, qui sont derrière l'apprentissage du français. Selon Agamben¹⁶, un dispositif est :

« 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 ».

L'étude de la mixité comme dispositif apparaît surtout dans les études autour de l'éducation, dans la formation des enfants. Les études sont, en grande partie, fondées sur l'expérience de la structuration d'un public d'enfants et d'adolescent·e·s 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. Pour les adultes, les études sont rares et beaucoup plus récentes, centrées sur la formation continue d'adultes déjà qualifié·e·s : par exemple des études en psychologie sociale sur la difficulté des femmes de prendre la parole et la coupure de parole des femmes par les hommes.

Histoire de la mixité comme dispositif éducatif

Les premières invitations à la mixité remonteraient à une publication de Condorcet de 1791. 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 chez la femme. 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. 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.

En 1833, le Conseil Royal de l'Instruction Publique a autorisé les écoles de garçons à accueillir les filles. Si la co-présence des sexes était réelle, nous étions encore loin d'une coéducation, dispositif invitant garçons et filles à se rencontrer et s'entraider 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.

¹⁶ Agamben G. (2007), *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Payot et Rivages.

À 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 19^{ème} siècle français. Reprenant la direction de l'Orphelinat Prévost, 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 »¹⁷. 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 forte « moralité »¹⁸. 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.

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 évoquées participaient d'un large mouvement international qui connaissait depuis la création du Bureau International de l'Éducation 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 », écrit Raymond¹⁹. La coéducation est une des conditions nécessaires à la pédagogie développée ici. Comme le souligne la charte de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle (créée en 1921), « la coéducation réclamée par la Ligue

¹⁷ Robin, 1892, cité dans Demeulenaere-Douyère C. (2003), « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes », *Clio, Histoire, femmes et sociétés* [en ligne], Vol 18, pp.125-132.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Raymond A. (2003), « La coéducation dans l'Éducation Nouvelle », *Clio*, n° 18, pp.65-76.

— 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 »²⁰. 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.

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 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 leurs 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. Dans les années soixante, la pénurie de main-d'œuvre et la démocratisation de l'enseignement aux filles ont contribué à l'entrée des femmes sur le marché du travail. La mixité dans l'éducation et dans le monde du travail a été ainsi motivée pour des raisons économiques et non par souci d'égalité de genre.

Deuxièmement, la mixité d'innovation 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 mutuelle²¹. 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 (hétéronormativité) sans cesse mobilisée, mais toujours implicitement.

La difficulté de l'éducation des adultes : socialisation primaire et secondaire

Faire de l'alphabétisation pour adultes est différent, car l'apprenant·e a une vie avant l'apprentissage, contrairement aux enfants. Le processus d'apprentissage n'est donc pas du tout le même. Les adultes amènent leurs concepts, leurs préjugés, leur histoire, leurs cicatrices...

Pour Berger et Luckmann²², 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.

L'adolescence incarne le passage entre la première et la deuxième socialisation, donc il y a une dissonance cognitive en même temps que le corps change et qu'on découvre la sexualité. Lorsque les adultes sont confronté·e·s à des situations d'apprentissage, ces concepts n'ont pas la même « réalité », ils ne sont pas assimilés de la même façon.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibid p.3.

²² Berger P. L., Luckmann T. (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin [réédition de 1966].

L'éducation permanente est une méthodologie adaptée à cette situation, avec une approche diachronique (étalée sur le temps) : elle permet de comprendre cet-te adulte en formation et d'agir sur les « cicatrices de la vie » avant l'apprentissage. Cette approche est en contraste avec celle de la politique de cohésion sociale, plus statique et statistique, qui offre plutôt un cliché photographique de la situation sociale de Bruxelles : la situation socio-économique de quartiers et populations, sur laquelle il faut intervenir.

Mixité et non-mixité dans la militance

Dans la militance, la mixité est plutôt la règle, mais quand il s'agit du droit de femmes, il y a eu des moments dans l'histoire lors desquels les femmes ont préféré s'organiser entre elles.

Dans les années septante, par exemple, certains mouvements, comme 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).

On voit toujours aujourd'hui certaines initiatives de type non mixte, par exemple une marche féministe et non mixte pour le droit des femmes à pouvoir occuper l'espace public.

1.4 Différents types de mixité/non-mixité pratiqués par les opérateurs

La manière dont les opérateurs de cours de français pratiquent la mixité ou la non-mixité (donc les « résultats » du dispositif) est très variable. Il y a d'ailleurs des opérateurs avec des cours à la fois mixtes (M)²³ et non mixtes (NMF ou NMM).

Parmi les opérateurs qui pratiquent la mixité, on peut distinguer :

Mixité sur le papier : il y a une mixité réelle sur les documents officiels, mais qui ne repose sur aucun dispositif garantissant son actualisation ou son maintien. Cette forme idéale typique concerne à la fois des opérateurs qui se retrouvent avec des publics quasi non -mixtes ou qui, par chance, obtiennent « naturellement » des groupes quasi paritaires. Dans le premier cas, nous pouvons parler de **mixité utopique** : toutes les conditions sont présentes pour que la mixité ne se réalise pas. Dans le second cas, la mixité émane de conditions favorables et extérieures au contrôle de l'opérateur, on peut parler de **mixité aléatoire**.

Mixité régulée (ou paritaire) : les opérateurs régulent les inscriptions pour avoir plus de mixité et par exemple garantir un égal accès des hommes et des femmes à la formation. La parité permet pour certains opérateurs d'équilibrer les rapports de forces (ou plutôt les rapports inégaux de nombre) entre femmes nombreuses et hommes minoritaires. Cependant, la parité est une intervention forte dans la construction des groupes que certains acteurs de la formation ne préfèrent pas toujours appliquer même s'ils préfèrent la mixité à la quasi non-mixité de leurs groupes.

Des méthodes pro-parité apparaissent surtout chez les opérateurs exclusivement mixtes. Ces mesures ont émergé au cours des années 1990 alors que le public se féminisait de plus en plus.

²³ Petit lexique : M=mixte; NMF= Non-Mixte Femmes et NMH= Non-Mixte Hommes.

C'est donc en réaction à la transformation de la demande et de ce que certains opérateurs nomment « la pression de la demande féminine », voire « la pression communautaire » (dont la demande récurrente pour l'ouverture de groupes « rien qu'entre femmes ») que les méthodes d'inscription ont intégré une gestion de la mixité. À côté des tentatives d'action positive à l'égard des hommes, certains opérateurs mixtes tentent aussi de convaincre certaines candidates (ainsi que leur mari les accompagnant bien souvent) réticentes à la mixité d'expérimenter celle-ci. Les opérateurs ayant ce choix de régulation peuvent aussi être en tension avec les demandes de leur public. La décision relève aussi d'un projet : celui de l'intégration de personnes d'origine immigrée qui ont été socialisées dans la règle de la ségrégation des sexes. Le groupe d'alphabétisation est en cela un espace transitionnel, soit un groupe transitoire qui favorise la socialisation de ses membres, quand bien même le but du groupe est ailleurs »²⁴.

La mixité régulée relève du « dispositif » 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 est la **mixité de co-présence**, qui s'inspire du vaste champ de la mixité sociale, elle considère que la mixité sur le plan quantitatif (parfois strictement paritaire) permet un résultat sur le plan qualitatif : le lieu fait le lien.

La seconde posture, la **mixité d'émancipation**, va au-delà d'une mixité quantitative. Pour produire de nouveaux comportements ou attitudes à l'égard des rapports entre les sexes, la pédagogie intègre 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 apprenant·e·s). Selon le principe de la coéducation, le groupe en tant qu'assemblage d'hommes et de femmes devient une ressource pédagogique pour aborder le genre. 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 formateur·trice·s sur ces questions.

Parmi les opérateurs avec une offre non mixte femmes (NMF), on peut distinguer :

Non-mixité féministe : certains opérateurs ont pris une décision d'offrir des cours uniquement aux femmes. Cette décision correspond premièrement à leur identité institutionnelle, déjà centrée sur la condition féminine et la lutte contre les inégalités entre les sexes et 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 de jeunes femmes issues des immigrations 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 assurés 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.

²⁴ 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>.

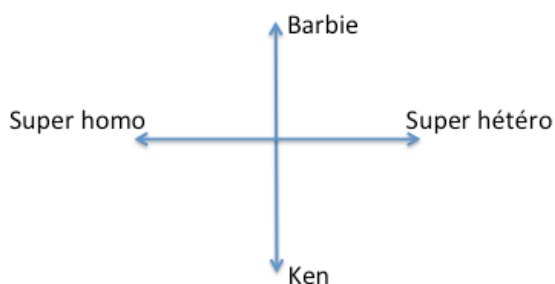
Non-mixité par conformité : d'autres opérateurs ont changé leur offre pour répondre aux demandes des habitants d'un quartier. Parmi eux, les femmes ont été nombreuses à réclamer des cours de français (à côté d'autres activités dont l'apprentissage de l'arabe et des activités familiales) soulignant parfois l'importance que ces cours excluent les hommes.

Non-mixité féminine exogène : des opérateurs NMF qui se sont d'emblée ouverts tant aux hommes qu'aux femmes, mais se sont retrouvés progressivement avec un public essentiellement féminin dans leurs groupes. Cette situation, similaire à la mixité sur le papier est néanmoins différente puisque ces opérateurs ont acté cette présence féminine et ont défini a posteriori leur offre comme NMF.

Ce bref panorama de la construction des espaces sexués de formation en alphabétisation montre que mixité et non-mixité ne sont pas en opposition, aucune n'est exclusive par rapport à l'autre. D'un point de vue plus qualitatif, l'on pourrait se demander si le cours de français, qu'il soit mixte ou non-mixte, permet d'explorer la question de genre et de l'égalité hommes-femmes. À titre illustratif, le système d'éducation est mixte, mais sexiste par négligence, l'État belge n'ayant jamais pris en considération la mixité par l'approche de genre, mais uniquement par une approche quantitative d'égalité d'accès.

Dans le cadre de la politique de cohésion sociale, le dispositif de mixité de sexe est également pensé de manière quantitative, telle une division hommes-femmes sans prendre en considération la complexité du genre. De même, la réticence de certaines femmes à fréquenter un cours de français mixte (ou la résistance de leurs maris respectifs) présuppose que tous les hommes du cours sont hétérosexuels et « potentiels partenaires ».

Lors de son enquête, Hélène Marcelle a rencontré des formatrices alpha « non-mixte » dont une travaillant en 2010 à La Voix des Femmes. Cette dernière avait mis au point un petit exercice permettant de relativiser les identités sexuée et sexuelle, deux idéaux jamais complètement réalisés et fermés à toute évolution. En traçant avec humour deux axes normatifs de ces identités, la formatrice invitait les apprenantes à se situer dans l'espace ainsi tracé.



Source : La voix de femmes (présentation Hélène Marcelle)

Il en résultait qu'aucune des apprenantes ne pouvait entièrement se situer aux extrêmes. Elles expliquaient combien – selon les tâches, les compétences ou le caractère – elles se trouvaient plus ou moins proches d'un point ou d'un autre. Mais elles n'étaient jamais réduites à une seule position.

La non-mixité du groupe femmes, au départ vue comme artificielle aux yeux du pouvoir public si l'on part du principe que la mixité est la normalité, permet avec sa dynamique que les femmes soient plus « vraies » en étant entre elles. En effet, cette homogénéité de sexe aide les

apprenantes à s'échapper des « rôles » qu'elles jouent à la maison (en tant que mère, épouse) et dans leur communauté à fort contrôle social.

1.5 *Recommandations de l'étude*²⁵

- I. Il est nécessaire de maintenir l'alphabétisation réservée 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 apprenant·e·s 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 sévissant dans les groupes est surtout intracommunautaire. 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 participant·e·s fragilisé·e·s sur le plan du contrôle social.
- III. Bien qu'il soit 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 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 et travailleuses à la formation en protégeant leur emploi ;
 - e. à défaut d'une non-mixité masculine *exogène* (impossible dû à la pression de la demande féminine, mais aussi aux rôles sociaux traditionnels masculins), pouvons-nous envisager un jour une non-mixité masculine *par conformité...* *Voire féministe ?*
- IV. Les opérateurs mixtes ayant une visée de coéducation devraient bénéficier de formations complémentaires afin de mieux développer une mixité thématique, mais surtout pratique (détecter les rapports de forces dans le groupe ou mieux connaître les apprenant·e·s sur le plan des rapports de genre).
- V. 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.

²⁵ Cette section est un extrait du chapitre Recommandations dans l'étude de Hélène Marcelle (2011), proposées à partir de l'observation de terrain et de suggestions d'acteurs rencontrés. Uniquement les recommandations liées directement aux discussions des deux récits ont été retenues. L'entièreté des recommandations est dans : Marcelle H. (2011), *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes — le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles. <http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/content/view/265/84/> pp.177-178.

Ces recommandations s'adressent au «secteur alpha» et à ses acteur·trice·s politiques. Néanmoins, le caractère sociologique des controverses qui traversent la question de la mixité sexuée a entraîné ce rapport parfois fort loin du champ d'action du seul secteur de l'alphabétisation. Les difficultés envisagées 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 contraignants et complexes encore : la ghettoïsation des immigrés marocains, la faible mobilité sociale constatée dans leurs quartiers à Bruxelles, la prégnance du mariage endomixte dans la constitution de famille et les stratégies d'immigration, ainsi que les écarts hommes-femmes dans le niveau d'instruction des principaux pays d'émigration des apprenant·e·s. 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 sociale bruxelloise : la paupérisation des habitant·e·s des quartiers du centre et du croissant pauvre où vivent les apprenant·e·s. La destruction du travail et de la petite entreprise, destructions nécessaires au fonctionnement de notre actuel régime économique, ne favorise pas un dynamisme économique propice à développer de nouveaux modes de socialisation tant pour les hommes que les femmes sous-qualifié·e·s.

2. Alexandre Ansay

Le travail théorique qui nous amène, dans cette partie du rapport, à nous pencher sur les situations qui figurent au centre des deux récits, s'inscrit dans la continuité des analyses que nous avons développées dans le rapport annuel de 2014, consacré aux « pratiques » associatives lesquelles doivent être distinguées des « actions ». Ces dernières renvoient davantage à la représentation administrative des processus visés à l'article 3 du décret relatif à la Cohésion sociale. Les actions supposent une lecture (qui n'est pas celle adoptée dans le cadre de ce rapport) qui renvoie à la manière dont les associations rendent compte, par l'intermédiaire de diverses procédures administratives, de l'obligation de moyens à laquelle elles sont tenues.

Dans le cadre de cette analyse en groupe, nous nous intéressons aux pratiques. Par pratiques : il faut entendre les processus qui se jouent sur le terrain du travail social : processus avec leurs « hauts » et leur « bas », au centre desquels se déploient des interactions complexes qui impliquent des éléments de nature diverse (des subjectivités, des dispositifs, des théories, des attachements, des infrastructures, des cadres administratifs, des procédures de tout type...). Tendre l'oreille à ces processus, revient à prendre acte de leur complexité, au fait aussi que chacune de ces pratiques ne va pas sans poser la question des significations parfois cachées qu'elles recouvrent. Nous ne prétendons pas « dévoiler » ces significations, lesquelles appartiennent en dernier ressort aux sujets qui les produisent, mais essayer d'en discerner les contours pour les donner à penser.

2.1 Provoquer une perturbation ?

Nous commencerons par relever deux faits.

Le narrateur du premier récit fait part de sa déception lorsqu'il a constaté que, lors d'une visite à Liège, le groupe d'apprenant·e·s dont il fait partie se sépare lors d'une pause : les femmes vont d'un côté, les hommes de l'autre. Il exprime ensuite sa surprise et sa tristesse quant au fait que ce qui aurait dû arriver (le mélange) ne s'est pas produit. Ce faisant, il exprime un affect qui comporte une teneur « normative » : ils et elles auraient dû rester ensemble pour se mélanger de façon à faire plus ample connaissance, mais également parce que dans cette société, c'est comme cela que les choses se passent et devraient se passer.

La situation qui a fait l'objet du deuxième récit met en scène le vécu traumatique d'une apprenante que cette dernière choisit de livrer dans le cadre d'un groupe composé uniquement d'apprenantes. Au cours de la narration, il apparaît que l'apprenante, qui a été victime de violences sexuelles infligées par son mari, a quitté ce dernier. La narratrice a fait part des questionnements que cette situation de formation lui pose : en tant que formatrice a-t-elle favorisé une prise de conscience qui a contribué au fait que l'apprenante ait décidé d'entamer une démarche de séparation ou a-t-elle participé à la déstabilisation d'une vie de couple ?

Dans un rapport réalisé en 2014 consacré aux récits rapportés par les associations dans le cadre du rapport d'évaluation qu'elles sont tenues de transmettre à la Cocof, nous avons proposé l'analyse suivante : les pratiques associatives gagnent à être lues en tant qu'elles constituent des formes complexes de « perturbation » impliquant des éléments de nature hétérogène²⁶. Cette façon de caractériser les pratiques associatives nous semble riche en termes de signification, car elle ouvre de nombreux questionnements qui ont trait à la nature des interactions qui se jouent entre les participant·e·s d'un côté, les formateur·trice·s et animateur·trice·s de l'autre, mais également aux contextes culturels et sociaux dans lesquels ces « perturbations » se déploient et dont elles se font l'écho.

Dans les deux récits, quelque chose se passe qui bouleverse un équilibre qui dans un cas, est plutôt de l'ordre de l'attente normative déçue, et dans l'autre, celui d'un contexte familial problématique. Les deux récits mettent également en jeu différentes visions du monde social : ce dernier est tantôt caractérisé à partir d'une norme hétérogéniste (la société étant mixte, il est normal de s'y mélanger), tantôt comme un système de nature inégalitaire structuré sur base de rapports hiérarchisés entre les genres²⁷ (la société consacre des inégalités qui s'appliquent à l'encontre de certaines femmes, il est nécessaire de la transformer en aidant ces dernières).

Toute « perturbation » suppose des perturbateurs. Ce qui nous semble intéressant dans le recours à cette notion tient à ce qu'elle induit une réciprocité : le perturbateur ne peut « perturber » qu'à la condition d'être lui aussi exposé aux effets de la perturbation qu'il provoque, pas toujours de manière consciente d'ailleurs. C'est dire, d'une certaine façon, qu'il va être affecté par la façon dont l'autre, ici l'apprenante qui figure au centre du deuxième récit, va réagir aux effets que le dispositif de formation va produire sur elle. C'est une formatrice « perturbée » qui s'interroge sur la portée des effets exercés par son dispositif et par les interactions que ce dernier a engendrées (une aide constructive à une femme victime de viol conjugal et/ou le bouleversement d'une vie de couple²⁸ ?).

²⁶ Institutions, cadres méthodologiques, objectifs pédagogiques, statut des personnes employées, contraintes administratives, subjectivités des personnes employées et des participant·e·s, productions socio-culturelles, familles, spécificités culturelles des personnes impliquées, références idéologiques, etc.

²⁷ Ces rapports inégalitaires se déploient également au sein de l'unité formée par le couple.

²⁸ « Briser un ménage » pour reprendre l'expression de la narratrice.

Perturbé, le narrateur du premier récit l'est aussi lorsqu'il assiste au partage du groupe en deux entités « genrées » : il se serait attendu à ce que le mélange des apprenantes et des apprenants donne lieu à une « perturbation » joyeuse et enrichissante, mais rien n'y fait : durant le moment de relâchement, le dispositif de formation n'opère plus le mélange.

Il y a donc, d'un côté, des perturbateurs qui manipulent un dispositif dont les effets qu'il induit va faire d'eux des « perturbés » et de l'autre, des perturbés qui à leur tour vont devenir des perturbateurs capables d'interroger, pas toujours de façon consciente, la raison d'être du dispositif de formation (préserver ou défaire un équilibre existant).

2.2 Proposition, intention, institution

Si les pratiques associatives peuvent être interprétées à la lumière du concept de « perturbation », il nous semble nécessaire d'apporter les précisions suivantes. Les interactions qui vont se jouer entre les participant·e·s et les animateur·trice·s/formateur·trice·s se déploient sur base d'une proposition formulée à l'adresse des participant·e·s : c'est une certaine expérience de vie qui est proposée aux participant·e·s et cette proposition est à son tour gouvernée par une intention : c'est ceci qui est proposé parce que c'est cela qui est visé. Par exemple, on peut dire que, dans telle association, c'est une formation à l'acquisition du français qui est proposée, et c'est l'émancipation de la participante qui est visée. Alors que la proposition a trait à la représentation concrète de l'expérience vécue (par exemple : apprendre le français), l'intention renvoie à la définition des participant·e·s comme sujets en devenir (par exemple : un·e citoyen·ne critique) :

- Nous te proposons d'être apprenante dans un groupe composé exclusivement de femmes (= proposition) et nous voulons faire de toi une femme capable d'exercer une contre-emprise sur les situations de domination que tu vis » (= intention)
- Nous te proposons d'être apprenante dans un groupe mixte (=proposition) et nous voulons faire de toi une personne autonome capable de trouver sa place dans la société (= intention)

Les processus de Cohésion sociale mis en œuvre dans le cadre du décret de la Cocof reposent sur des prescrits légaux qui délimitent les contours des propositions associatives de façon relativement précise. Si les propositions peuvent varier sur certains aspects (notamment en ce qui concerne les modalités opératoires des actions soutenues), il n'en demeure pas moins que le pouvoir public a tracé un cadre administratif, sorte de dénominateur commun à l'ensemble des actions menées.

En revanche, en ce qui concerne les intentions, celles-ci relèvent en grande partie, de l'objet social de l'institution, lequel énonce les attachements qu'ont les membres de l'assemblée générale à un ensemble de valeurs et de finalités sociales. Un des enjeux auxquels doivent faire face de nombreuses associations réside précisément dans la possibilité d'articuler la nature de la proposition définie pour partie par le pouvoir public et les intentions qui animent le projet porté par l'institution. C'est ainsi que certaines associations décident de ne pas répondre à un appel à projets, car elles estiment qu'il existe une trop grande incompatibilité entre la nature de la proposition définie par le pouvoir public et la spécificité des intentions auxquelles l'association est attachée.

En amont des actions réalisées, il y a donc un travail nécessaire d'articulation entre les modalités opératoires des propositions et les spécificités des intentions qui constituent en quelque sorte la matrice de sens à partir desquelles les travailleurs sociaux et travailleuses sociales vont activer les dispositifs dont ils ont la charge.

Proposition, intention, dispositif : autant de composants nécessaires au déploiement des pratiques associatives envisagées en tant que « perturbations ».

2.3 Instaurer un nouvel équilibre

Le recours au « modèle de la perturbation » nous permet d'envisager les travailleurs sociaux et travailleuses sociales comme des perturbateur·trice·s exposé·e·s aux effets des processus qui sont mis en place et les participant·e·s, comme des sujets perturbés auxquels il est donné de pouvoir exercer, eux aussi, une contre-emprise sur le dispositif qui les active.

Ce modèle explicatif est incontestablement dynamique : il s'oppose à une définition statique du travail social. Les formateur·trice·s accueillant des apprenant·e·s dans un groupe de français, tentent d'instaurer, à l'aide des dispositifs activés, un déséquilibre à des fins de reconfiguration d'une situation d'équilibre renouvelée. Aux yeux des pouvoirs publics et des associations, l'instauration d'un déséquilibre trouve sa justification dans le fait qu'il y a dans les situations de vie des apprenant·e·s quelque chose d'insatisfaisant qui les amènent à solliciter une aide auprès de l'opérateur associatif. Toutefois, cette insatisfaction n'est pas toujours assumée : il arrive que certains participant·e·s formulent des demandes paradoxales : « j'attends un changement, mais je ne veux pas que cela change ».

Pour insatisfaisante qu'elle soit, cette situation renvoie à un équilibre dans lequel la personne peut se sentir figée dans des impasses : c'est à cet endroit que le dispositif déploie son efficacité. Il va mettre à mal cet équilibre perçu comme infécond à l'aide d'une perturbation qui n'aurait de sens que si elle donne lieu à l'apparition d'un nouvel équilibre. Celui-ci ne sera enrichi que dans la mesure où il ouvre à de nouveaux horizons, mais également à de nouvelles manières de percevoir l'environnement social. Ces perturbations peuvent ainsi aboutir à modifier le regard sur soi-même de chaque apprenant·e.

Cela étant, les politiques d'activation, dans la mesure où elles exercent des effets de contrainte sur les personnes en les obligeant par exemple à suivre des formations, mettent à mal l'idée selon laquelle il y aurait dans la situation originale des participant·e·s contraint·e·s, un équilibre insatisfaisant. Des personnes activées ne jugent pas nécessairement leur situation « problématique ». Si cette objection nous semble valide, il n'en demeure pas moins que ces mêmes participant·e·s demeurent sujet·te·s à ces perturbations et celles-ci peuvent les affecter selon des degrés divers. Du côté des formateur·trice·s, qui parlent à propos de ces personnes contraintes (de « publics captifs »), la difficulté consiste alors à proposer un « changement » à des sujets qui n'en ressentent pas la nécessité.

2.4 Quand les perturbations déstabilisent... le sujet du travail social

Prétendre que les pratiques associatives manifestent des formes complexes de perturbation ne signifie pas pour autant que ces perturbations donnent lieu de manière systématique à des

« success stories ». Comme en témoigne l'analyse²⁹ que nous avons consacrée aux récits associatifs, les travailleur·euse·s du social ne disposent pas toujours des conditions de travail nécessaires au déploiement d'une perturbation constructive. Si l'on se réfère au modèle de la perturbation, on pourrait dire qu'il leur arrive de subir les effets des interactions qui les mettent aux prises avec leur public de telle sorte qu'ils ne sont plus en mesure, pour des raisons complexes, d'activer efficacement leur dispositif. Face à cette perturbation qui les affecte parfois selon de fortes intensités, ils peuvent aussi se trouver esseulés. Dans ces situations qui révèlent aussi la précarité du champ associatif, ils ne disposent pas des ressources nécessaires à une prise de distance réflexive. Le « Je » du travailleur social est isolé.

C'est pourquoi l'accès à des espaces de supervision se révèle absolument nécessaire lorsqu'il est question de traiter les effets complexes de ces perturbations. À cet égard, il faut noter qu'il existe une inégalité importante entre les associations qui disposent de ces espaces et dans lesquelles il existe un « nous réflexif », et d'autres caractérisées par des formes d'isolement qui maintiennent le « je » du travail social dans la solitude de la perturbation qui l'affecte.

La capacité de recul réflexif offerte par un espace de supervision doit permettre, en théorie, aux travailleurs sociaux et travailleuses sociales de se pencher sur la complexité des effets déployés par les perturbations qu'induit l'activation des dispositifs qu'elle·ils manipulent. C'est une raison d'être du dispositif de supervision que de pouvoir identifier des effets inattendus caractérisés par le surgissement d'événements imprévus : quelque chose s'est passé qui n'était pas prévu au programme, une question s'est invitée ou s'invite régulièrement vis-à-vis de laquelle les formateur·trice·s sont mal préparé·e·s et qui les plonge dans un certain questionnement, voire dans une certaine impuissance.

Ce point a d'ailleurs été traité par les participant·e·s lors des interprétations quand il a été question de l'attitude que les formateurs·trices adoptaient face au surgissement des problématiques liées à la religion (quand des apprenant·e·s amènent en formation des questions ou des prises de position de nature religieuse). Certains des points de vue exprimés ont notamment manifesté une forme de malaise et d'impuissance face à un sujet dont la complexité est telle qu'il est préférable de l'« évacuer ». Ce fait montre combien l'instauration d'une perturbation enclenchée par le dispositif peut aussi produire des effets susceptibles de déstabiliser les formateur·trice·s.

Si les pratiques associatives gagnent à être lues en tant qu'elles donnent lieu à l'instauration d'une tension entre équilibres et déséquilibres, il reste à caractériser ces différentes formes de perturbations. C'est ce que nous avons tenté de faire dans le rapport 2014 du CRAcs, consacré à l'analyse des pratiques associatives. Nous proposerons ici de nous en tenir à l'une de ces caractérisations, car elle illustre une tension centrale aux deux situations traitées lors de cette analyse en groupe.

2.5 Intentions transformatrices >< intentions fonctionnalistes

L'analyse des convergences/divergences a permis d'identifier, à propos de certains éléments contenus dans les deux récits traités, des points de vue différents.

²⁹ Rapport annuel d'évaluation du CRAcs, analyse des pratiques, année 2014.

Ainsi, certain·e·s participant·e·s ont observé qu'une des raisons d'être de la « mixité de genre » dans les groupes d'alpha tenait au fait qu'elle permet à des personnes de se préparer à vivre, dans la société, des situations où une telle mixité est incontournable. C'est parce que la société est mixte en termes de genres qu'il est légitime d'offrir la possibilité aux apprenant·e·s d'expérimenter une telle situation de mixité. En opérant de la sorte, les dispositifs permettent aux apprenant·e·s de s'adapter au mieux aux exigences qu'impose la vie en société. Il s'agit ici d'un argument relativement courant et qui trouve sa justification dans un objectif d'acculturation, ce dernier renvoyant à un processus qui permet à des personnes migrantes aux prises avec un cadre culturel différent du leur d'intégrer les codes, les valeurs et les normes de la société dite d'« accueil ». Apprendre le français et acquérir certains des codes et des valeurs majoritaires de la société participent d'un même souci : renforcer les capacités de l'individu à fonctionner au mieux dans l'espace social.

D'autres participant·e·s ont fait valoir que la mise en place d'une situation de mixité outre le fait qu'elle ne constituait en rien une garantie contre le risque de reproduction d'un rapport de force s'exerçant à l'avantage des hommes, ne leur permettaient pas de travailler sur des situations d'inégalité qui pénalisent la majorité des femmes qui fréquentent leurs associations. Si le fait d'apprendre le français n'est pas incompatible avec un objectif d'autonomisation, cette dernière est envisagée au regard d'un enjeu de lutte contre les rapports sociaux de domination qui s'appliquent au désavantage des femmes. Renforcer l'autonomie veut dire ici faire des femmes les sujets d'une lutte contre les divers mécanismes de domination qu'elles subissent.

Une mise en tension

Nous formulons l'hypothèse que ces deux points de vue correspondent à deux types d'intention, fonctionnaliste d'une part et transformatrice de l'autre. Il s'agit plus d'une tension qui traverse les pratiques du travail social que de deux positions qui s'opposeraient dans les pratiques. Ce qui explique également pourquoi certains travailleurs sociaux et travailleuses sociales se retrouvent dans l'une et dans l'autre, ou accordent leur préférence plus à l'une qu'à l'autre.

L'intention fonctionnaliste

Dans l'intention fonctionnaliste, l'accent est davantage mis sur le renforcement de l'individu, de façon à accroître sa capacité à mieux interagir avec l'environnement social auquel il a affaire. En toile de fond de cette intention, c'est le portrait d'une société qui se donne à voir : le corps social y apparaît comme un donné avec lequel il faut composer (un système de coopération de nature concurrentielle : il faut gagner sa place). Dans ce cadre, la visée du travail social va de pair avec un objectif d'acculturation, car on considère que certaines personnes sont insuffisamment dotées en terme de capital culturel. Au sein de cette intention, le travail sur la société, en tant que source d'inégalités qui consacrent autant de domination, passe au second plan, quand il n'est pas tout simplement ignoré.

L'intention fonctionnaliste bien qu'elle puisse donner lieu en théorie à une indifférence quant à la nécessité du mélange entre apprenant·e·s dans les groupes de formation (après tout, s'il s'agit d'apprendre le français, à quoi bon s'efforcer de mélanger des apprenants avec des apprenantes), est susceptible de valoriser les pratiques de mixité notamment dans le recours qui est fait à l'objectif d'acculturation. La légitimité de ce dernier repose sur une certaine vision de la société qui fait de cette dernière un espace social caractérisé par plusieurs formes de mélange parmi lesquelles figure en « bonne place », la « mixité de genre ».

Or, certains participant·e·s ont fait observer que cette affirmation était sujette à caution. Selon ces dernier·e·s, la société ne leur apparaît pas sous la figure d'un corps tissé de mélanges : elle est bien plutôt traversée par des discontinuités qui sont le fait de regroupements défensifs opérés également par des personnes nanties.

Trois critiques

Ce point de vue fait écho aux analyses développées par certains sociologues³⁰ qui considèrent, selon un point de vue qualifié de « décliniste », que le devenir de nos sociétés se donne à voir comme une « désincorporation », celle-ci caractérisée par des phénomènes de repli sur des entre-soi affinitaires.

Il faut relever le fait que toutes les stratégies d'« évitement » (par lesquelles il s'agit en fait de ne pas avoir affaire à l'autre perçu comme menaçant) ne bénéficient pas de la même légitimité. De ce fait, les discours qui invitent au mélange sont parfois suspectés, à juste titre, de n'être adressés qu'à certains groupes sociaux qui suscitent l'inquiétude.

À cet égard, on pourrait parler d'une asymétrie de perspective qui trahit mal l'existence d'un mécanisme de violence symbolique par lequel il est signifié que certaines personnes n'ont de légitimité à exister socialement qu'à la condition de ne pas apparaître au sein de regroupements visibles. La condition de leur légitimité sociale, de leur visibilité reconnue, résiderait dans l'invisibilité de leur appartenance à des groupes sociaux disqualifiés.

En outre, il est une autre utilisation de la notion de mixité qui fait de cette dernière l'ingrédient de l'égalité sociale. De nombreuses mesures politiques sont prises au nom de la mixité sociale, et s'il apparaît à la lumière de certaines études que le fait de mélanger produit un effet entraînant (le fait de mélanger des élèves de milieux aisés avec des élèves de milieux pauvres améliorerait les performances scolaires de ces derniers), le brassage des populations, loin de constituer une recette magique³¹, n'est pas suffisant pour garantir plus d'égalité comme en témoigne certains effets de déplacement de familles pauvres dans les politiques de logement social³².

L'intention transformatrice

L'autre intention que nous qualifierons de transformatrice envisage la société comme un espace structuré par des mécanismes de domination qui opèrent à l'échelle de différents segments. Les rapports sociaux inégalitaires qui désavantagent les femmes constituent une des modalités centrales de ces formes de domination.

Dans ce cadre, le travail social est davantage destiné à renforcer les capacités des femmes à renverser les situations de domination dont elles ont à pâtir. Les pratiques associatives qui relèvent de cette intention considèrent qu'en travaillant sur la situation d'une apprenante, c'est sur le corps social que le travail social intervient. Si la société est également perçue comme un donné imposant ses règles et ses contraintes, elle est aussi définie comme un construit, et en tant que tel comme l'objet de luttes sociales susceptibles de produire à sa surface et dans ses profondeurs des effets de transformation.

³⁰ Donzelot, J., « La ville à trois vitesses et autres essais », Editions de la Vilette, 2009.

³¹ Comme en témoignent les travaux de Mathieu Van Criekingen.

³² Nina Simone ne disait-elle pas : « *You dont have to live next to me. Juste give me my equality !* ».

Une « arnaque » ?

Cette intention a elle aussi été critiquée par certaines participantes. Ces dernières se sont demandé s'il ne s'agit pas d'un coup de force posé à l'endroit de participantes qui n'ont peut-être pas demandé à devenir des sujets politiques capables de lutter contre des formes de domination qu'elles ne perçoivent pas en tant que telles. Tandis que les formatrices voient dans l'apprentissage du français, un « prétexte », voire une « accroche » pour travailler sur l'émancipation, d'autres participantes se sont demandé si cette stratégie n'était pas une forme d'« arnaque ».

Alors que l'intention fonctionnaliste est critiquée du fait de ne pas accorder suffisamment de place à la globalité du corps « social », au fait que celui-ci construit ce qui est trop perçu comme un « donné », l'intention transformatrice se voit reprocher de saturer le social de définitions idéologiques qui font violence à la subjectivité, et au fait que cette dernière est davantage concernée par des enjeux plus individuels que collectifs.

2.6 Détour théorique : penser la domination masculine

Il nous a semblé utile de prendre le temps d'explorer plus en profondeur un des éléments traités dans le cadre du deuxième récit, car il va nous permettre de mieux comprendre les raisons qui poussent certains opérateurs d'alphabétisation à mettre sur pied, de façon volontariste, des groupes composés uniquement d'apprenantes.

Nous apprenons à l'écoute du second récit que les formatrices, qui travaillent au sein d'une association féministe disposant d'une longue expérience en matière d'alphabétisation, s'appuient sur un cadre pédagogique qui les amène à travailler notamment sur la façon dont les apprenantes perçoivent leur corps. Dans la structure du second récit, c'est précisément lors d'une séance consacrée à cette question qu'un processus de conscientisation va être enclenché. Il apparaît également que cette conscientisation va être au cœur d'un certain bouleversement qui contribuera, selon une proportion qu'il est difficile à évaluer, à modifier l'équilibre problématique existant au sein du couple formé par une des apprenantes et son mari.

Cela étant, bien qu'il soit difficile d'établir une relation de causalité entre cette séquence de formation et l'implosion du couple, il n'en demeure pas moins que la narratrice relie les deux faits évoqués, ce qu'elle va d'ailleurs exprimer en s'interrogeant sur la portée des effets induits par la manière dont elle a activé son dispositif de formation. Il y a sans doute quelque chose de spectaculaire dans l'effet évoqué (la séparation du couple), et sans doute peut-on penser raisonnablement que c'est un faisceau de causes concomitantes qui ont produit ce même effet. C'est d'ailleurs en cela qu'il nous semble intéressant de recourir à la notion de perturbation : cette dernière n'est pas le fait d'un dispositif qui la produirait par et de lui-même.

La perturbation implique également une prise en considération des éléments de contexte de sorte que ce qui est observé ne doit pas être ramené uniquement à l'efficacité du dispositif : ainsi il serait illusoire de penser que c'est parce qu'il fréquente une activité de soutien à la scolarité, qu'un enfant va réussir les épreuves scolaires. En revanche, penser la « perturbation » revient par exemple à s'interroger avec lui et ses parents, et pourquoi pas avec l'école, sur la manière dont cette expérience l'a aidé à réussir ces mêmes épreuves ou au contraire comment elle a constitué un facteur « perturbant » qui a mis à mal ses efforts de réussite.

C'est un autre lien qui a retenu notre intention : celui qu'établit le dispositif manipulé par la narratrice, au centre duquel figure l'attachement aux luttes contre les phénomènes de domination qui s'appliquent à l'encontre des femmes et le travail pédagogique effectué sur le corps des apprenantes.

C'est la raison pour laquelle nous avons mobilisé les analyses que le sociologue Pierre Bourdieu propose dans un ouvrage consacré à la domination masculine³³. Ce faisant, nous ne sommes pas sans ignorer que les positions adoptées par ce sociologue ont été critiquées notamment par certaines théoriciennes du mouvement « queer »³⁴. Aussi, nous veillerons à rendre compte de quelques-unes de ces critiques sans toutefois les explorer plus en détail.

Les ressorts profonds la domination

On connaît cette pensée du philosophe Aristote selon lequel l'étonnement constitue le premier pas de la démarche philosophique. De même, on pourrait dire à propos de la sociologie de Pierre Bourdieu que son étonnement tient à un problème qui fait que « *pour l'essentiel, l'ordre établi ne pose pas problème.* »³⁵

Les premières pages de son ouvrage consacré à la domination masculine s'ouvrent précisément sur cette interrogation : comment expliquer que les différentes formes de domination qui structurent les sociétés humaines³⁶ s'imposent avec une inertie telle que les forces de contestations sont à ranger au rayon des « *accidents historiques* » ? On verra que cette entrée en matière n'a pas manqué de soulever de vives protestations, tant elle semble balayer d'un revers de la main, les acquis engrangés par les luttes féministes, lesquelles sont présentées par l'auteur comme relativement inefficaces à agir en profondeur sur les mécanismes structurels de la domination masculine. Cette dernière constitue selon l'auteur « *l'exemple par excellence de cette soumission paradoxale, effet de ce que j'appelle la violence symbolique* »³⁷.

Déconstruire les montages de l'éternisation

Expliquer la domination, c'est appréhender un ensemble de phénomènes qui s'imposent avec la force de l'éternité : ils sont tellement éternels qu'ils se manifestent sans les traces humaines de leur construction. « Cela a toujours été comme cela ; c'est dans la nature des choses ; ça va de soi » : ils sont tellement éternels qu'ils sont naturalisés, c'est à dire inscrits dans la nature humaine, comme un donné qui impose ses contraintes et auquel il s'agit de se conformer.

C'est pourquoi une des tâches que Pierre Bourdieu assigne à sa théorie sociologique de la domination consiste précisément à démontrer que ce qui se donne des airs d'éternité est en fait le produit d'un travail culturel d'« éternisation », travail pris en charge par des institutions (famille, État, école, et dans une autre mesure, sport et journalisme).

Cette domination masculine renvoie à des rapports sociaux hiérarchisés qui subordonnent les femmes à la primauté du genre masculin. Ces rapports de domination sont de l'ordre de la

³³ Bourdieu, P., *La domination masculine*, Paris, Editions du Seuil, 1998.

³⁴ Bourcier, M-H., « La fin de la domination (masculine). Pouvoir des genres, féminismes et post-féminisme queer », *Multitudes* 2003/2 (n°12), pp.69-80.

³⁵ Bourdieu, P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil, 1997, p.213.

³⁶ L'auteur utilise un terme de portée universalisante : « *l'ordre du monde tel qu'il est* ». Dans Bourdieu P., *La domination...* Op.cit. p.11.

³⁷ Bourdieu, P. *La domination...* op.cit., pp.11-12.

structure, parce qu'ils sont profondément inscrits dans la texture du tissu social et parce qu'ils sont caractérisés par leur durée et leur permanence.

Fabriquer le consentement par l'incorporation des structures de domination

Il reste à élucider les mécanismes par lesquels s'opèrent ces formes instituées et instituant de domination. Pour répondre à cette question, Pierre Bourdieu va formuler la théorie dite de « violence symbolique ». Cette théorie prétend mettre en lumière un des rouages centraux et soigneusement dissimulé sur lequel reposent les mécanismes de la domination masculine laquelle s'applique, au même titre que les autres formes de domination, avec le consentement des dominées.

Il y a dans cette affirmation quelque chose qui peut paraître étonnant et que d'autres perçoivent comme proprement insupportable : cette étrange force du corps social, « *violence douce, insensible, invisible pour ces victimes mêmes* »³⁸, amène les perdant·e·s des situations inégalitaires à adhérer aux formes de subordination qui les pénalisent.

Selon cette thèse que Pierre Bourdieu a maintes fois développée (bien qu'elle ait connu des évolutions³⁹), les rapports de domination s'exercent avec la complicité des dominé·e·s parce que les institutions fondamentales de nos sociétés travaillent de façon à inscrire au plus profond des corps et des consciences des dispositions (des « *habitus* ») qui vont déterminer la manière dont le sujet va percevoir et se tenir, parler et penser. La famille⁴⁰, par l'intermédiaire des socialisations primaires qui s'y déploient, constitue l'instance principale par laquelle s'opère l'incorporation de ce que Pierre Bourdieu désigne comme des « *schèmes d'application, de perception, de pensée et d'action* »⁴¹.

D'où une définition constructiviste de l'acte de perception : poser son regard sur le monde, c'est toujours appréhender, à l'aide d'outils transmis par l'éducation, une réalité que le sujet a appris à percevoir selon une modalité déterminée par le contexte social qui l'a façonné. Connaître, c'est reconnaître. Ce que nous regardons est aussi ce qui a fabriqué les outils sans lesquels nous ne pourrions regarder. Il y a donc une relation de circularité entre les structures objectives extérieures au sujet, organisées selon une vision de l'univers social dite « *androcentrique* » (centrée sur le sexe masculin)⁴², et les dispositions cognitives internes dont il dispose.

Inscrire dans le genre

Ce n'est pas un sujet « pur » qui perçoit, comme dans le cogito de Descartes. C'est un sujet situé et enserré dans des déterminations qui sont celles des catégories sociales du genre. Ainsi, pour reprendre le mot de Simone de Beauvoir, si l'« *on ne naît pas femme* », et qu'« *on le devient* », alors il convient d'ajouter que le nouveau-né est déjà capturé, souvent bien avant sa naissance, par des mécanismes sociaux historicisés qui vont l'inscrire dans un ensemble de normes constitutives du genre auxquelles il est affilié. L'appartenance de cet « enfant-là » à cette « identité genrée là » est décrétée en vertu d'une différence imputée à la nature (la différence anatomique) comme si, d'une certaine manière, c'était cette dernière qui en avait décidé ainsi.

³⁸ Ibidem., p.12

³⁹ Hambye, P. et Siroux, J.L., « D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de 'violence symbolique' en sociologie de l'éducation », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, Février 2014, n°56.

⁴⁰ Bourdieu, P., *La domination...* op.cit., p.117

⁴¹ Bourdieu, P., *La domination...*, op.cit., p.17.

⁴² Bourdieu, P., *La domination...*, op.cit., p.22.

Ce coup de force, que Pierre Bourdieu désigne — depuis ses travaux entourant la parution de « *La reproduction* »⁴³ — comme l'imposition d'un arbitraire culturel dominant, ne peut apparaître pour ce qu'il est : il faut le concours tantôt des mythes, des croyances, tantôt des idéologies pour effacer la trace humaine de sa fabrication. Alors que la sociologie de la domination cherche à démonter les mécanismes culturels par lesquels s'opèrent la transformation symbolique du construit en un donné, les ensembles « *mythico-rituels* »⁴⁴ et les visions dominantes androcentrées qui trouvent leur transposition dans « *le champ juridique* »⁴⁵, vont habiller le construit avec les apparences du donné.

Le genre ainsi naturalisé consacre l'ordre établi d'une société dont Pierre Bourdieu prétend qu'elle est structurée de part en part sur les soubassements de cette domination. Ce travail de naturalisation est à recommencer toujours à nouveau par le biais des « *instances qui contribuent à la reproduction de la hiérarchie des genres* »⁴⁶.

La domination dans l'en deçà des consciences

Ce sont les analyses relatives à « *la construction sociale du corps* »⁴⁷ qui vont nous permettre d'établir un lien entre cette théorisation des mécanismes de la domination masculine et les éléments du deuxième récit au centre duquel figure le « corps » de l'apprenante, avec tous les enjeux de violence et d'émancipation qui le traversent.

Quand Pierre Bourdieu parle d'« *incorporation* » des structures de la domination, il ne s'agit pas que d'une métaphore : c'est bien au plus profond du corps que les dispositions qui relèvent des normes constitutives du genre vont être déposées. Elles se traduisent de manière concrète par des techniques du corps, c'est-à-dire, par des conduites qu'il s'agit d'adopter tant dans l'espace public que dans l'espace privé, tant en matière d'actes domestiques, qu'en matière de sexualité. « *Tenir le corps* », cela revient, quand on est une femme, à se conformer aux attributs de la féminité dont la mise en œuvre enclenche de facto les mécanismes de la subordination. Il en va de même pour les hommes : il est attendu d'eux qu'ils adoptent les traits de la masculinité.

C'est pourquoi toutes les stratégies de lutte contre la domination qui prennent la conscience pour objet d'application sont, selon Pierre Bourdieu, condamnées à échouer. C'est ici que le récit rapporté nous dit quelque chose d'essentiel : l'intention « émancipatoire » s'appuie sur un travail pédagogique qui passe aussi par le « corps » et c'est ce même travail qui déclenche la « conscientisation ».

Dans l'intime, le corps de la domination

Travailler sur le corps, revient à déployer une perturbation qui touche à l'intime, intime qui révèle une situation de violence. C'est en cela que ce récit et la pratique qu'il décrit nous semblent particulièrement remarquables : il atteste qu'il est possible de mettre en œuvre une perturbation qui ouvre à l'intime, et ce, de surcroît, dans un cadre collectif qui a été en mesure d'accueillir le dire de cet intime.

⁴³ Bourdieu, P., *La reproduction*, Les Editions de Minuit, 1970.

⁴⁴ Bourdieu, P., *La domination...*, op.cit., p.22.

⁴⁵ Ibidem, p.21.

⁴⁶ Ibid., p.121

⁴⁷ Ibid., pp.19-39.

La « conscientisation » par un travail sur le corps de la domination : voilà comment cette perturbation peut être interprétée. Voilà en quoi cette forme de perturbation se pose également comme un démenti aux analyses de Pierre Bourdieu, même si telle n'est pas son intention.

Cette forme de travail sur l'intime nous permet d'accéder à une des significations possibles du travail en contexte de non-mixité au sein des « groupes femmes ». Cette dernière constitue à n'en pas douter une des conditions de possibilité du « toucher à l'intime ». Elle opère comme une enveloppe protectrice qui permet aux formateur·trice·s d'activer un dispositif dans lequel des questions délicates peuvent être abordées. Loin de constituer un renforcement des formes de vie stéréotypées, elles produisent — en tout cas pour le type de pratique évoqué par le deuxième récit — la déstabilisation d'une situation d'équilibre problématique⁴⁸.

Dans la situation relatée, la non-mixité constitue un des ingrédients nécessaires à la réussite de la recette « émancipation ». Comme en témoignent de nombreuses pratiques associatives, les situations de mixité peuvent constituer elles aussi un ingrédient à la réussite de la même recette.

Structures >< Performance

Au premier rang des critiques adressées à l'encontre de la pensée que Pierre Bourdieu consacre à la domination masculine, figurent des objections formulées dans le champ des théories « queer »⁴⁹. Elles semblent partager un même reproche : en considérant que les luttes féministes n'ont produit sur le corps social que des effets de surface, il développe une évaluation des acquis engrangés dans le cadre de ces combats, qui confine au mépris. En outre, sur le registre de la définition théorique du genre, il lui est reproché de donner trop de poids à la force des structures. L'opposition se situe donc à la fois sur un plan politique et sur un plan théorique.

Ce que les hommes fabriquent à l'aide de leurs mains et de leurs discours, ils et elles peuvent le défaire. Appliqué au travail pris en charge par les institutions de socialisation et dont il résulte des opérations qui distribuent les uns et les unes entre les catégories instituées du genre, ce principe ouvre aux subjectivités la possibilité d'une déconstruction et l'exercice, par le biais de « performances subversives », de contre-emprises sur les processus d'assujettissement aux catégories sociales dominantes.

Une des théoriciennes du mouvement « queer », Judith Butler⁵⁰ met en lumière les échecs et les « à côtés » des structures normatives des genres : les subjectivités résistent et expérimentent des nouvelles formes de sexualité (des « hétéro » sexualités à ne pas confondre avec « la » sexualité hétéro normée), des définitions portées par des collectifs réinventent des nouveaux genres : des nouvelles formes de parentalité et de conjugalité apparaissent hors de la dualité établie « tel sexe - tel genre ». Les lignes bougent, les démarcations se reconfigurent, autant de devenir qui déstabilisent les montages dogmatiques : là où ces derniers opèrent sur les sujets des effets de *désignation* auxquels sont associés des régimes répressifs, ces mêmes subjectivités

⁴⁸ L'article de Nadine Plateau (« Mixité et non-mixité avec Christine Delphy », *Politique* - revue de débats, mars-avril 2016, n° 94), apporte sur les questions de mixité et non-mixité un éclaircissement qui vaut le détour : « *La non-mixité décille le regard, enclenche un processus dynamique de libération car un véritable renversement de perspective peut s'opérer : le vécu des opprimé-e-s, désormais reconnu et pensé au sein d'un système, devient la base de la réflexion collective et de l'action militante.* »

⁴⁹ On se contentera ici de mentionner l'article de Marie-Hélène Bourcier : « La fin de la domination (masculine). Pouvoir des genres, féminismes et post-féminisme queer », *Multitudes* 2003/2 (n°12), pp. 69-80.

⁵⁰ Butler, J. *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, Editions La Découverte, 2005.

se situent dans la *manifestation* de significations complexes qui échappent aux catégories de sens communément admises.

Là où Pierre Bourdieu soutient que les catégories sociales du genre exercent avec une force implacable leur emprise, en déployant, sur les individus, des effets de capture, la théorie « queer » met en avant la dimension performative des genres : d'un côté la force totalisante des structures sociales, de l'autre des opérations qui défont et refont, qui déconstruisent, inventent et redéfinissent des nouveaux modes de subjectivation. D'un côté, du « dur », du « consolidé », mais qui pour tout figé qu'il est « *fonctionne comme une machine symbolique* »⁵¹, de l'autre côté, dans les marges de la légitimité établie, dans ce qui est défini par l'ordre symbolique dominant comme étant de l'ordre de l'anormalité, des performances qui déstabilisent, qui reconfigurent, qui démultiplient.

Du statique au dynamique

En nous arrêtant sur une des critiques adressées aux analyses développées par Pierre Bourdieu dans « *La domination masculine* », nous n'avons réservé que peu de place aux autres théories féministes⁵² qui se sont intéressées aux questions de genre.

En outre, nous nous interrogeons sur le fait que les deux points de vue proposés surdéterminent la dimension binaire du genre, comme si celle-ci était universellement partagée. Qu'ils renvoient à des effets de structures (Pierre Bourdieu) ou à des approches performatives qui ouvrent à la déconstruction (comme c'est le cas dans certaines théories « queer »), les genres sont pensés en tant que catégories sociales construites sur base de la dualité universelle masculin/féminin, comme si d'autres cultures n'avaient pas élaboré leurs propres définitions des genres⁵³.

Ces modalités de pensée qui prennent pour objet la définition des « genres » demeurent exposées à l'écueil de tous les points de vue théoriques tentés par la position de « surplomb » : celles qui sous prétexte de vouloir enjamber les différences en viennent à effacer les singularités. A cet égard, il nous semble que la démarche interculturelle procède de cette vigilance qui consiste à ne pas envisager l'autre, ici l'apprenant ou l'apprenante, à l'aide de schèmes universalisants.

Malgré les critiques qui peuvent être légitimement adressées à ces deux perspectives, que nous avons exposées de manière trop succincte, il nous a semblé opportun de les proposer aux participant·e·s car elles constituent deux façons d'appréhender le genre : tantôt statique avec la force des structures de domination qui agissent au cœur de l'alignement entre sexe et genre, tantôt dynamique, comme des opérations au cours desquelles nous mettons en scène ces identités dont le caractère construit révèle également l'instabilité.

Si nous avons procédé de la sorte, c'est parce que nous pensons que ces perspectives constituent des outils de pensée dont peuvent s'emparer les travailleurs sociaux et travailleuses sociales lorsqu'elle·il·s s'attachent à comprendre les phénomènes complexes de perturbation qui se déploient au cœur de leurs pratiques et plus particulièrement lorsqu'elle·il·s sont aux prises avec les enjeux et les questionnements liés aux « genres ».

⁵¹ Bourdieu, P., *La domination...*, op.cit., p.23.

⁵² On citera par exemple les travaux de Christine Delphy : « Nos amis et nous » in *L'ennemi principal. Economie politique du patriarcat*, Editions Syllepse, 2009; « Rapports de sexe et universalisme » in *Un universalisme si particulier. Féminisme et exception française (1980-2010)* », Editions du Syllepse, 2009.

⁵³ A l'exemple de la bispiritualité et des individus "two spirit" dans certaines nations amérindiennes.

Travailler sur le genre, c'est donc travailler sur ce qui, peu ou prou, nous définit, sur ce qu'il y a, à la fois, de « dur » dans nos identités et qui exerce sur elles des effets contraignants de désignation, et ce qui dans nos identités peut être perturbé en vue de manifester un nouvel équilibre enrichi de signification.

3. DÉBAT

Les participant·e·s de la MAG se sont montré·e·s globalement satisfait·e·s quant aux rapports théoriques présentés. Personne n'a exprimé de désaccord et les personnes présentes ont plutôt souligné la corrélation claire entre l'aspect théorique et les discussions préalables. Par contre, certaines personnes ont exprimé leur frustration sur le fait que la présentation d'Hélène Marcelle n'allait pas assez loin dans les questions qu'elle soulevait.

PERSPECTIVES PRATIQUES

L'étape des perspectives pratiques vise à construire des pistes concrètes d'action à la lumière des problématiques explorées à travers les deux récits. Se pencher sur les perspectives pratiques consiste à se questionner sur la manière dont on se propose d'agir - en tant qu'acteurs et actrices concerné·e·s par ces problématiques - sur les pistes que l'on se donne. Quelles lignes stratégiques adopter ? Quelles sont les ressources sur lesquelles s'appuyer ? Quels sont les moyens, dont on ne dispose pas, mais qui apparaissent aux participant·e·s comme pourtant nécessaires ? Comment peut-on agir ? Comment peut-on trouver des points de repère pour agir ?

Pour nous aider dans cette étape qui paraît très éloignée de la réalité des participant·e·s, pour la majorité des apprenant·e·s, formateur·trices et/ou coordinateur·trices de cours de français – et donc dans un monde de la pratique plutôt que de la conception de politiques publiques –, nous avons proposé un exercice de type SWOT (Forces Faiblesses Opportunités Menaces) sur la question de la mixité et non-mixité. L'exercice visait à dégager des pistes d'action à partir des forces ou faiblesses de chaque côté.

Dans un deuxième moment, munis des résultats de l'exercice forces-faiblesses et une grille avec des balises pour proposer des perspectives pratiques sur la question du genre dans les pratiques d'alpha-FLE en cohésion sociale, les participant·e·s ont eu l'occasion de donner leurs avis et suggérer des perspectives pratiques, lors d'un débat non cadré concernant le temps de parole ou l'ordre de prise de parole. Les animateur·trice·s-chercheur·e·s ont veillé néanmoins à ce que toutes les personnes s'expriment.

1. Exercice Forces-Faiblesses & Grille de réflexion

MIXITÉ

Forces – Opportunités

- Espace de co-présence
 - Dédramatiser la mixité
 - Mixité = accès aux hommes (ils peuvent bénéficier de l'Éducation permanente)
- = accès aux habitués de la mixité
- Intervention directe sur les rapports de genre (et des rapports de force)
 - Coéducation et co-construction (grâce au mélange d'hommes et femmes) ; possibilité de confronter les hommes
 - Diversification des opinions/points de vue (Agora)
 - Partage de l'espace public
 - Compréhension et empathie (des hommes envers les femmes) ; opportunité d'éducation aux questions de genre des hommes
 - Force si la mixité n'est pas imposée aux apprenant·e·s (*point de vue du public*)
 - Égalité de traitement (des apprenant·e·s face aux formateur·trice·s)
 - Égalité formelle à l'instruction (co-instruction) : même droit à l'éducation
 - Existence de l'offre mixte = effet de contrainte (Fatalisme : « puisque l'offre est mixte (et qu'il n'y a pas d'offre non-mixte) alors j'irai fréquenter un cours mixte »)
 - Mixité prépare « au mieux » à l'intégration, l'accès à l'emploi (en tout cas à diminuer les préjugés envers certains groupes car ils ont fréquenté des cours mixtes)

Faiblesses – Risques

- Parole bloquée (inexistence de liberté, gêne)
- Repli, retenue (dans l'espace – division spatiale entre hommes et femmes –, dans la parole)
- Plus de sujets tabou, autocensure
- Reproduction des rapports de domination
- Intérioriser les rapports de dominations (pour les apprenant·e·s : elles intériorisent et normalisent leurs rôles et leur position « inférieure » par rapport aux hommes)

- Quid des autres mixités ?
- Pas de travail sur l'estime de soi des femmes (ou des hommes)
- Accès non garanti pour certaines femmes (si pas d'offre en non-mixité, plusieurs femmes n'iront simplement pas au cours FR)

Certain·e·s participant·e·s ont considéré que la mixité n'avait pas de faiblesses

NON-MIXITÉ

Forces – Opportunités

- Espace « tremplin » (vers le monde, vers la mixité)
- Espace de parole libre
- Sujets délicats (pas de tabou)
- Échange plus authentique
- Possibilité de se « dévoiler » : retirer à la fois le voile et le « masque » social
- Être « chez soi » (l'idée de chez soi comme un refuge), puisqu'on retire le voile s'il n'y a pas de présence d'autres hommes qui pourraient devenir leur mari un jour (donc c'est encore « mieux » qu'à la maison...)
- Espace « safe » (*sécurisé*), contexte de confiance, libération d'un maximum de rapports de domination
- « Bulle d'air » pour les apprenantes, ne pas être jugées (par leur mari, père, belle-mère, etc.)
- Empowerment individuel et collectif (*empowerment = émancipation, acquisition/renforcement de l'autonomie, confiance en soi et pouvoir d'action*)
- visée transformatrice (de l'Éducation permanente)
- Espace de légitimation par rapport à tous les aspects de la vie des apprenantes : espace dans la société, apprentissage, etc....
- Autres idées/sujets (que dans les cours mixtes)
- Changer les habitudes (pour les habitués de la mixité)

Faiblesses – Risques

- Repli sur soi
- Risque d'isolement (entre soi), ne pas s'ouvrir à l'extérieur, si l'on n'avance pas vers la mixité

- Conforter/renforcer les stéréotypes
- Il n'y a pas la vision/le point de vue des hommes
- Difficulté de faire des hommes des partenaires dans la lutte pour l'égalité de genre/émancipation des femmes
- Risque de considérer la non-mixité comme une fin en soi.
- Oublier les autres rapports de domination

Certain·e·s participant·e·s ont considéré que la non-mixité n'avait pas de faiblesses

Après un riche débat, il est apparu que la mise en valeur d'une ou l'autre de ces deux options n'était pas de nature à disqualifier l'autre : toutes deux comptent des avantages et des inconvénients. On ne peut penser ces catégories sans réfléchir à ce que ces notions comportent (leur définition : la mixité signifie-t-elle l'égalité ?) ; par qui elles sont édictées (ces catégories sont-elles celles du pouvoir ?), etc.

La question de la mixité et de la non-mixité n'est consistante que si l'on réfléchit à 'si et comment' la question du genre est abordée par les associations en alpha-FLE en cohésion sociale, qu'elles soient mixtes ou non mixtes. Les résultats ci-dessous ne sont donc que l'amorce d'un travail plus conséquent qui vise à croiser ces forces et faiblesses identifiées avec d'autres grilles de lecture (par exemple, les associations proposent-elles un apprentissage 'pur' ou proposent-elles un apprentissage 'pour l'émancipation' ?).

Quoi qu'il en soit, l'exercice et la grille de questions (ci-dessous) ont été éminemment utiles pour alimenter la réflexion sur les perspectives pratiques lors de la quatrième et dernière rencontre de cette MAG.

Grille : perspectives pratiques sur la question du genre dans les pratiques d'alpha-FLE en cohésion sociale

Il vous est proposé ici de réfléchir à une ou deux mesures d'actions concrètes que vous aimeriez proposer aux décideurs politiques sur les questions de genre en cohésion sociale.

Action : quoi ?

- Une mesure d'action concrète

Acteurs : qui est concerné par la mise en œuvre ? Pour qui est-elle destinée ?

- Décideurs

- « Implémenteurs »

Objectifs : dans quel but ?

- Moyens : Comment ?

- Moyens humains

2. Débat sur les perspectives pratiques

Muni-e-s de leur expérience de trois journées de rencontre, de l'exercice de type SWOT et de la grille, les participant-e-s ont évoqué plusieurs suggestions, certaines dépassant le cadre des cours de français alpha-FLE et concernant la question du genre dans la société de manière plus large.

Dans le contexte de cette MAG, la réflexion s'est orientée non seulement sur le choix entre mixte ou non mixte et les manières d'explorer les questions de genre. Il a été également question de la relation du pouvoir public avec les associations et le choix des politiques publiques en la matière. La discussion sur les perspectives pratiques est ainsi influencée par un contexte de changement institutionnel lié au projet de réforme du décret de la Cocof relatif à la cohésion sociale. En effet, la possibilité que le ministre prenne en considération certains des enseignements qui résultent de cette MAG existe.

Outils pour diffuser le débat sur la question du genre

Les discussions autour des deux récits ont révélé que, plutôt que mixte ou non mixte, la question centrale pour les participant-e-s était: « Comment amener et traiter le sujet du genre, comment travailler un tel sujet? ». Le plus intéressant pour les associations réside dans l'échange autour de la posture des formateur-trice-s, la formatrice face à son groupe et la capacité d'amener des outils pour briser la glace, pour essayer de faire en sorte que tout le monde parle. Plusieurs participant-e-s ont partagé des initiatives et outils qui pourraient contribuer au débat autour du genre dans les groupes mixtes et non mixtes.

PhiloCafé

L'asbl Philo Cité (www.philocite.eu) a des outils pour amener à penser des questions comme celles du genre. C'est une association qui fait des ateliers de philo pour jeunes et adultes et promeut ainsi des thèmes de citoyenneté.

Visualiser les différences et similitudes

Outil brise-glace, brise-tabou et qui peut créer des liens, inspirés du spectacle « 100% Brussels » du collectif de théâtre berlinois Rimini Protokoll⁵⁴ : on pose des questions au groupe et il se repartit dans l'espace, donnant une visualisation aux différences et aux ressemblances. C'est un outil intéressant pour comprendre les multiples appartenances de chaque personne (habitante d'une commune, appartenant à une religion, ayant ou pas un chat, ayant oui ou non déjà fraudé la Stib, etc.). Il y a un côté : « On va vraiment poser des questions vraies et l'on va se le dire ». Et il y a toujours un joker, la possibilité de ne pas répondre à une question.

⁵⁴ www.rimini-protokoll.de/website/en/project/100-brussels - voir les vidéos sur le spectacle. La compagnie a recruté 100 Bruxellois pour faire le spectacle selon un échantillonnage obéissant au plus possible les caractéristiques statistiques de la Région (les représentations selon la commune, l'âge, le sexe, la nationalité), avec l'idée de donner aux statistiques une vision humaine : la répartition dans l'espace suite aux questions fait un graphique camembert formé par les gens.

Un deuxième outil est celui de donner une lampe de poche aux participant·e·s qui doivent cliquer sur la lampe pour répondre oui ou non aux questions : on ne voit alors pas qui répond quoi, et les personnes sont moins soumises au contrôle social. C'est idéal pour des questions d'ordre plus intime. Néanmoins, cet exercice n'est réalisable que dans un environnement avec absence totale de lumière, chose plus difficile hors d'un théâtre.

C'est une idée de projet qui pourrait être réalisé avec des apprenant·e·s. et faire ressortir des réponses (dans le noir). Retomber dans cet anonymat où en fait on est plus qu'une petite lumière est également un moyen de parler des peurs, de parler de « pourquoi on ne veut pas être en mixité », pourquoi c'est difficile.

Division spatiale « cap »/ « pas cap », « d'acc », « pas d'acc »

C'est une technique pour animer les débats de façon concrète comme le fait l'organisation Scop le Pavé (www.scoplepave.org), coopérative d'éducation populaire. Une croix est tracée au sol avec les axes « d'acc », « pas d'acc » (d'accord, pas d'accord), et « cap », « pas cap » (capable, pas capable); les gens se positionnent dans l'espace par rapport à la discussion sur un sujet et surtout les propositions de solution. Par exemple, on veut changer tel problème dans les quartiers. Donc ils ont un groupe divers avec des habitants : personnes âgées, jeunes, parents, etc. À la proposition « Est-ce qu'on va mettre un tas de poubelles fictif, des sacs poubelle remplis de papiers devant le cabinet du bourgmestre ? ». Une personne peut être « d'accord et capable », donc a priori prête à passer à l'action. Ou alors « d'accord, mais pas capable », une personne de 80 ans qui a mal au dos, etc.

Idées-Action : valorisation du vécu des apprenantes en groupes femmes

Au lieu de « parler au nom » des apprenantes, ne serait-il pas plus intéressant de construire un espace dans lequel les apprenantes peuvent dire pourquoi c'est important pour elles de se retrouver entre elles pendant le cours de français ? Elles occuperaient un espace et le cabinet, le CBAI, l'administration, seraient là pour entendre, écouter.

Le groupe a alors imaginé trois actions. La première a surgi pendant le débat et se base sur l'expérience du spectacle « 100% Brussels », décrit ci-dessus. Les deux autres ont été envisagées lors du refus de financement de certaines associations donnant des cours non mixtes en alpha-FLE. Quand les associations ont écrit un courrier au ministre en charge de la politique de cohésion sociale, deux actions de sensibilisation avaient été imaginées comme prochaines étapes à envisager si les associations n'avaient pas été entendues par le ministre. Finalement, le cabinet a accordé une audience aux associations et les actions en sont restées au plan des idées.

Présentation « lampe de poche » dans l'hémicycle du Parlement bruxellois

Il s'agit de faire un « happening » lampe de poche dans le Parlement bruxellois avec des apprenantes sur la question des cours non mixtes. Dans l'hémicycle, le monde politique est au centre proche de la présidence, peut-être des personnes de la Cocof ou Cocom, des cabinets et la présidente. Le public aura devant lui en live une représentation statistique de tout ce qui s'est dit par les femmes. Il suffit de frapper dans les mains pour oui ou pour non, ou alors appuyer sur un petit bouton de vote. Cela ne se voit quasiment pas donc y a moins de contrôle social. Les participantes ne doivent pas se déplacer et n'ont pas à faire le show. Le « show » consistera à voir la tête de ceux et celles qu'on voit tout en bas des deux hémicycles qui sont les politiques

qui reçoivent les informations. Ce « happening » permettra une confrontation, qui inverse légèrement le rapport de forces. Et/ou alors une personne prend la parole pour poser des questions et commenter. Si cet espace du Parlement bruxellois n'est pas assez grand, d'autres espaces sont peut-être aménageables, comme l'amphithéâtre Paul-Emile Janson (ULB), par exemple.

Dans l'impossibilité de faire un « happening » en live, une solution envisageable serait de réunir les apprenantes et filmer la scène (dans le noir, les lampes de poche qui s'allument pour répondre aux questions).

Carte postale des apprenantes

Les associations avaient imaginé, en cas de refus du ministre à entendre leurs revendications, une carte postale avec une image ou un dessin humoristique pour parler de la non-mixité. De l'autre côté, on mettrait les cartes adressées au ministre en charge de la cohésion sociale. Les cartes seraient distribuées aux apprenantes qui derrière l'image complèteraient la phrase « Je veux des cours non mixtes parce que... ». Les associations recueilleraient les cartes remplies et en enverraient une par jour, et ainsi le ministre recevrait une carte postale quotidienne, avec la signature d'une participante, un texte écrit avec leurs propres mots : elles seraient ainsi en contact direct avec le ministre. L'intention était de valoriser les participantes et de leur donner une place dans l'action. Souvent, les actions sont menées par les associations qui agissent « au nom de ». De plus, les phrases pour les cartes seraient des exercices en cours de français.

Exposition

Les associations ont également envisagé d'organiser une exposition des productions des cours de français pour montrer que les associations qui offrent des cours non mixtes ne sont pas « en train de prendre le café et manger des biscuits », mais qu'au contraire il y a beaucoup de créations. Le monde politique serait alors invité à l'exposition et l'on ferait un événement dans lequel les femmes elles-mêmes montreraient ce qu'elles font.

Valoriser le travail associatif : un film (d'animation), une émission radio ?

Le groupe a soulevé l'importance de la valorisation des pratiques associatives dans le champ des cours d'alpha-FLE, qu'elles soient mixtes ou non mixtes. Cela pourrait influencer la vision du pouvoir public sur le milieu associatif et entraîner moins d'injonctions sur le choix associatif à propos de la mixité.

Une idée dans ce sens a été de créer un film qui exprime le vécu et l'opinion des apprenant·e·s et qui met en valeur le travail associatif qui est fait auprès des femmes en groupes non mixtes. Ceci pourrait également s'appliquer au cours d'alpha-FLE à vision « émancipatrice » de manière générale, mixte ou non-mixte. Vu la difficulté d'avoir les apprenant·e·es disposé·e·s à apparaître dans le film, des solutions alternatives pourrait être une animation ou une émission radio.

Permettre des cours destinés uniquement aux femmes en tant qu'espace légitime d'apprentissage

En lien avec les points décrits auparavant, une des perspectives pratiques du groupe, même si cela n'a pas fait l'objet d'un consensus, a été de relégitimer les associations féministes qui ont fait le choix des cours de français pour femmes. En effet, les cadres administratifs qui promeuvent la

mixité en tant que norme excluent par ce même biais les situations d'apprentissage uniquement pour femmes.

Formation de l'équipe de formation Alpha-FLE aux questions de genre...

La rédaction de cette analyse en groupe a révélé combien la notion de mixité est associée à la notion « d'égalité », devient la norme et est banalisée en tant que « normalité ». Pourtant, cette normalité est loin d'aller de soi pour les formateur·trice·s. Pour ceux et celles en contact avec les apprenant·e·s en alpha-FLE, ce sont des questions qui reviennent, que les cours soient mixtes ou pas. Les formateur·trice·s ne sont pas toujours outillé·e·s : il est donc important que le pouvoir public promeuve une formation aux rapports de genre, qu'il devienne par exemple un axe de cours. Comme les langues, il faut apprendre, découvrir les questions de genre.

Sortant de la dichotomie entre mixité et non-mixité, les formateur·trice·s doivent disposer des outils pour travailler les questions de genre. Suivant la typologie de l'étude de Hélène Marcelle⁵⁵, cette préoccupation est présente pour les opérateurs non mixtes féministes et les opérateurs pratiquant une mixité d'émancipation – encore bien rare selon sa recherche. Sur base de la définition de coéducation avancée par Hélène Marcelle⁵⁶, l'expérience de la mixité (assemblage d'hommes et de femmes) devient une ressource pédagogique pour aborder le genre.

... Mais également à tout personnel éducatif!

Dans le système éducatif, dès les premières étapes d'apprentissage comme à la maternelle, la question des stéréotypes de genre se pose. La formation, depuis la définition de certains concepts jusqu'à la sensibilisation à la question des rapports inégaux entre les genres, est dès lors utile non seulement dans le cadre des cours alpha-FLE, mais également à tout·e adulte en contact avec les enfants : puériculteur·trice·s, instituteur·trice·s, professeur·e·s, etc.

Cet effort pourrait être soutenu politiquement (et par conséquent financièrement) par le décret sur le *gender mainstreaming* de la Cocof, qui détermine l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques, mesures, préparations de budgets ou actions prises par le Collège de la Commission communautaire française, en vue « d'éviter ou de corriger d'éventuelles inégalités entre les femmes et les hommes »⁵⁷.

Cours non mixtes masculins (groupe hommes)

La plupart des participant·e·s de cette analyse en groupe ont suggéré, à la lumière des expériences féministes et de la nécessité de sensibiliser les hommes à la question des rapports inégaux entre les genres, l'existence d'une offre Alpha-FLE non mixte de type féministe pour les hommes (suggéré par ailleurs dans l'étude d'Hélène Marcelle – voir *apports théoriques*). En effet, les participant·e·s ont souligné qu'il serait temps que les hommes soient aussi impliqués dans le débat autour des rapports inégaux de sexe, qu'ils se sentent concernés et au courant de leurs

⁵⁵ Marcelle, H. (2011), *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes — le cas de l'alphabetisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles. <http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/content/view/265/84/>

⁵⁶ Ibidem p.177.

⁵⁷ Décret portant intégration de la dimension de genre dans les lignes politiques de la Commission communautaire française (Moniteur Belge, 21 juin 2013) : <http://reflex.raadvst-consetat.be/reflex/pdf/Mbbs/2014/06/13/128138.pdf>. Pour plus d'information sur les lois concernant le *gender mainstreaming* dans les politiques publiques belges, voir : www.gender.brussels/spip.php?article100.

responsabilités par rapport à cette question. Ou comme a dit une participante : « Il faut éduquer les femmes pour qu'elles s'émancipent, mais à un moment il faut aussi éduquer les hommes. »

Les participant·e·s suggèrent, par contre, que l'offre de cours « non mixtes hommes » accompagne un élargissement du financement faisant l'objet d'un financement complémentaire, pour éviter la mise en compétition avec les associations d'Alpha-FLE dû à une répartition des fonds existants.

Éducation au genre des hommes : changements de loi et appel à projets

Le changement des rapports inégaux entre les genres passe aussi par des changements sociaux dans l'espace privé-reproductif (moins valorisé et où dominant les femmes) et l'espace public-productif (valorisé et dominé par les hommes). Ces changements passent aussi par des initiatives du pouvoir public et des lois. Entre autres, l'on pourrait citer des initiatives comme un salaire pour rester à la maison avec les enfants, ou les congés « paternité » plus longs pour les hommes (ou des congés de naissance partagés équitablement au sein du couple).

Des nuances ont été apportées à la question de l'« éducation à la question de genre des hommes » puisque les femmes reproduisent elles aussi les rôles genrés, par exemple dans l'éducation des enfants.

Un participant a suggéré un appel à projets selon le modèle d'impulsion (un nouveau fonds pour de nouveaux projets) :

Proposition appel à projets « Masculinités Contemporaines »

La Région bruxelloise lance durant trois années successives un appel à projets sur la thématique de l'expérience des masculinités contemporaines dans les milieux populaires, pour mettre en lumière des expériences intéressantes (positives) de prises de responsabilité sur tous les sujets qui concernent les citoyens « masculins », ou des pratiques de partage de responsabilité hommes-femmes dans le couple ou le travail, ou dans quelque situation sociale que ce soit. L'appel à projets identifie comme perspective l'émancipation individuelle et collective, ainsi que l'établissement de cadres pour de nouveaux espaces de dialogue avec les femmes et éventuellement des structures qui les représentent.

Le but de cet appel à projets est de soutenir la réflexion sur le genre en second plan au sein du groupe même de participant·e·s, ou avec les animateur·trice·s. L'idée n'est donc pas de standardiser, de moraliser, de réduire le débat à quelques formules facilement « coulables » dans une future « bonne pratique » à reproduire par copier-coller.

Cet appel à projets serait bien sûr hors de toute position ou approche machiste ou masculiniste déguisée. Autrement dit, la proposition n'occulte pas le fait que la société reste structurellement patriarcale, mais dénote aussi l'idée que sans la coopération des hommes, par un dialogue constructif et sincère, il ne sera pas possible « d'ouvrir des brèches dans les fondations du patriarcat ».

L'appel à projets serait lancé une fois par an pendant trois années avec un (nouveau) budget d'environ 80.000 € pour des projets principalement portés par des asbl et des budgets annuels allant de 5.000 € à 20.000 €.

En outre, un soutien *méthodologique* ou d'un « expert » extérieur pourrait être apporté (la Région pourrait fournir une liste de personnes ou d'organisation) et sans coût supplémentaire pour l'asbl (ce soutien ne serait pas obligatoire et n'obérerait en rien la pertinence du projet).

Cet appel à projets a aussi une portée expérimentale, et l'expérimentation demande de la liberté.

Au terme des trois ans, il pourrait y avoir un travail d'analyse des projets et de l'évaluation de ceux-ci, par exemple une évaluation de type MAG, ou en tout cas une étude sérieuse.

Proposition d'un appel à projets dans lesquels « l'on se croise » : mixte et non mixte

Une participante a suggéré que ce serait intéressant de voir des projets qui mélangent des moments mixtes et non mixtes. Des projets dans lesquels on discute par exemple de la contraception en groupes séparés et puis à un moment donné on se retrouve entre femmes et hommes et l'on parle peut-être d'autres sujets, mais avec tout ce que chacun vient de vivre. Car les forces de la mixité ne résident pas dans le fait d'être toujours ensemble, mais d'avoir des moments de rencontre où un groupe non mixte féminin rencontre un groupe non mixte masculin. Tout cela avec une réelle préparation dans un projet, dans quelque chose qui prend du temps pour que l'on soit certain que ce jour-là la parole soit complètement partagée. Parce qu'il ne suffit pas de donner le même temps aux apprenant-e-s pour qu'on ait l'impression qu'on parle de la même manière de la personne.

Un regard de la Cocof sur l'action des associations sur le terrain

Au regard du fait que les dispositions de la Cocof en matière de non mixité ont mis à mal certaines associations alors qu'elles faisaient un travail reconnu depuis des années, une participante a manifesté sa préoccupation quant à la capacité de la Cocof à évaluer la qualité du travail réalisé sur le terrain. En effet, il est légitime de se demander, à la lumière du financement public et des objectifs du décret de la cohésion sociale, si ces objectifs sont atteints, que ce soit des groupes femmes, des groupes hommes, des groupes mixtes. Si le pouvoir public renforçait son regard sur le travail mené par les associations existantes et surtout sur la façon dont elles travaillent avec leur public – plutôt que regarder le public en soi –, de nouveaux appels à projets ne seraient peut-être pas nécessaires.

En ce sens, une participante a suggéré à l'institution d'offrir aux cadres administratifs de la Cocof des formations complémentaires pour les sensibiliser notamment à la question du genre et de l'interculturalité.

Précarité du travail associatif : une question urgente et structurelle

La précarité est un problème structurel du monde associatif, essentiellement dû au manque de financement. Ce manque de financement produit des conséquences pour les perspectives pratiques envisagées lors de cette analyse en groupe. Les associations souffrent par exemple d'un *turnover* dans le personnel qui rend plus difficile la formation des formateur·trice·s, notamment sur la question de genre.

Les associations passent une partie importante de leur temps à remplir des appels à projets pour combler le manque de fonds. En outre, cette situation de précarité favorise les cas de dépression, *burn-out*, et autres maladies et a des conséquences sur le processus même d'apprentissage.

Ce problème demande de penser les politiques publiques sur dix ou quinze années. L'émancipation, l'apprentissage, l'alphabétisation, renvoient à des processus sur le long terme. Des appels à projets à répétition et à court terme ne contribuent pas à apporter une solution pérenne à cette question structurelle.

LE POINT DE VUE DU CRAcs

Arrivés au terme de ce rapport, nous souhaitons formuler, comme la méthode d'analyse en groupe nous y autorise, des observations ainsi que l'une ou l'autre recommandation au Collège de la Cocof. Il importe de préciser que les points de vue exprimés dans cette partie n'engagent que l'équipe du CRAcs. Les éléments à la fois analytiques et prescriptifs que nous allons développer, s'ils ont été présentés aux participant·e·s, n'ont pour autant pas été validés par ces derniers.

Nous commencerons par dresser un premier constat.

Par le biais de cette analyse en groupe, il s'agissait d'explorer, avec celles et ceux qui mettent en œuvre des actions d'alphabétisation, les significations qui président à la mise en place de groupes mixtes et/ou non-mixtes, considérés sous l'angle du genre. Un premier point de conclusion mérite d'être soulevé : alors que la composition du groupe d'analyse a été voulue de manière à inclure des partisans des deux options (mixité/non mixité), les points de vue exprimés, dans leur majorité⁵⁸, n'ont pas donné lieu à la disqualification de l'une ou l'autre de ces deux pratiques. Il a été plutôt question de doutes, d'interrogations, d'analyses, d'interprétations que ces deux types de choix, chacun à leur manière, ne manquent pas de soulever.

1. L'attachement au principe universaliste de l'égalité d'accès et... ses limites

Il est important d'explorer ici l'une des composantes de l'argumentation favorable aux situations de mixité, qui repose sur le souci égalitariste visant à garantir aux candidat·e·s apprenant·e·s l'accès à des modules d'alphabétisation. Les tenants et les promoteurs des pratiques de « mixité des genres » — en particulier les associations qui mettent en œuvre des dispositifs de régulation de la mixité⁵⁹ — mobilisent souvent le principe de l'égalité d'accès à l'aide sociale pour justifier leur choix d'organiser des modules d'apprentissage mêlant apprenants et apprenantes. Bien que cet argument n'ait pas été mis en avant durant cette analyse en groupe, nous pensons que nombreux sont les acteurs associatifs qui s'en réclament.

Cet attachement au principe de mixité postule que le fait d'organiser des modules d'apprentissage exclusivement destinés à des apprenantes contreviendrait au principe universaliste d'égalité. Il pourrait pénaliser des candidats apprenants⁶⁰. La pertinence de ce point de vue repose sur le fait que des hommes se trouveraient privés de la possibilité de suivre un apprentissage du français en raison de leur appartenance supposée à la catégorie genrée « homme ».

Or, un examen approfondi des différents segments de l'alphabétisation en Région bruxelloise montre qu'une large majorité des associations organisent une offre accessible en termes de mixité. Il apparaît également qu'une partie non négligeable des associations organisant des groupes mixtes peinent à recruter des apprenants masculins pour réaliser cette même mixité,

⁵⁸ Toutefois, une des participantes, qui n'a pas pu prendre part aux deux dernières séances de travail de l'analyse en groupe, a exprimé un point de vue qui conteste la possibilité offerte à certains opérateurs d'alphabétisation soutenus par la Cocof d'accueillir uniquement des apprenantes.

⁵⁹ Marcelle, H., op cit.

⁶⁰ Selon l'étude de Hélène Marcelle, les modules d'alpha réservés exclusivement à des apprenants masculins étaient pour l'année 2009, très faibles en nombre (autour de deux en Région bruxelloise).

fait que l'étude réalisée par Hélène Marcelle identifie sous l'appellation « mixité de papier ». Ce sont plutôt les situations volontaristes de non-mixité (les « groupes femmes », selon le terme majoritairement utilisé par les associations) qui s'avèrent minoritaires.

Certaines des associations qui organisent une offre non mixte à destination d'apprenantes avancées, quant à elles, qu'il est légitime, en termes de justice sociale, de répondre aux situations de discrimination qui pénalisent les femmes par des politiques publiques d'action positive.

Nous soutenons que les situations d'exclusion de candidats apprenants à des modules d'alpha pour des raisons liées à l'existence d'une offre exclusivement destinée à des apprenantes demeurent, à l'heure actuelle, hypothétiques. Cela étant, il existe — à n'en pas douter — des situations où des candidats apprenants ont sollicité, auprès d'associations organisant exclusivement des groupes femmes, une aide en termes d'apprentissage qui leur a été effectivement refusée. Rien ne dit, cependant que, à la suite de ce refus, ces mêmes personnes n'ont pu accéder à une offre mixte auprès d'une autre association.

La pertinence de l'argument « universaliste » repose en partie sur une relation d'inférence qui n'est à ce jour qu'une supposition. Rien ne démontre en effet que c'est en raison d'une offre non mixte « femmes » que des candidats apprenants se trouvent privés de la possibilité de participer à un module d'apprentissage du français. Quand bien même il s'avérerait possible d'établir une relation de cause à effet entre les deux phénomènes, on pourrait considérer que c'est d'abord et avant tout en raison d'une autre cause, l'insuffisance des financements apportés à la politique d'alphabétisation, que des candidats apprenants se trouvent ainsi pénalisés.

Finalement, bien qu'une des composantes du point de vue universalisant repose sur une inférence contestable, il demeure, dans son fondement, éminemment légitime. Il ne s'agit donc en aucune manière de contester l'existence des pratiques volontaristes de mixité. En revanche, lorsque l'attachement au principe de l'égalité d'accès donne lieu à une disqualification des formes de non-mixité, cet attachement produit sur ces pratiques un effet excluant qu'il dénonce lui-même : c'est parce que l'on est attaché au principe selon lequel des individus ne doivent pas être exclus de la possibilité de suivre un module d'apprentissage en raison de leur appartenance supposée à un genre, que l'on va exclure des associations de la possibilité de n'accueillir que des apprenantes.

2. Ingrédients, recette, préparation

Le recours à l'allégorie des « ingrédients nécessaires à la recette » peut nous aider à comprendre les tensions qui traversent les pratiques associatives lorsqu'il est question soit de mélanger les sexes, soit d'organiser des groupes composés exclusivement de femmes ou d'hommes⁶¹. Qu'il s'agisse de mélanger des apprenants avec des apprenantes, ou qu'il s'agisse de ne travailler qu'avec des apprenantes, ces options constituent, chacune, un ingrédient nécessaire — sans être pour autant suffisant — à la réussite de leur recette respective.

Il faut cependant distinguer au sein de cette allégorie, la recette de la préparation, la première étant le procédé par lequel on va mélanger les ingrédients entre eux, la seconde constituant ce à quoi aboutit cet art savant du mélange. Les opérateurs qui recourent à l'un ou l'autre de ces ingrédients s'accordent par ailleurs à définir la « préparation » qui résulte de la recette sous le

⁶¹ Au cours de cette analyse en groupe, les situations d'apprentissage composés uniquement d'hommes n'ont cependant pas été autant explorés que les « groupes femmes ».

terme « émancipation ». Cette dernière semble à première vue réunir les suffrages des uns et des autres. Il reste que la définition de cette notion n'a pas fait l'objet de plus amples développements : la question qui vise à déterminer le ou les critère(s) de réussite de la « préparation » demeure donc ouverte.

Ce constat nous semble important, car il révèle qu'il ne faut pas surévaluer les enjeux de mixité ou de non-mixité : envisagés en tant que pratiques, ces choix auxquels correspondent des modalités opératoires lorsqu'il s'agit de constituer un groupe d'apprenant·e·s, ne constituent qu'un des ingrédients utilisés pour réaliser la recette. Certaines participantes de la MAG ont fait valoir qu'il ne suffisait pas de regrouper des femmes entre elles, ou au contraire de les mélanger. Il faudrait encore travailler avec elles sur les difficiles questions liées aux rapports sociaux inégalitaires entre les sexes. D'autres vont davantage insister sur l'acquisition du français et l'expérience de la mixité participe, dans ce cadre, d'un objectif d'acculturation. Les propositions diffèrent, les intentions varient, autant d'ingrédients qui composent la recette et qui contribuent à la réussite de la préparation, que celle-ci soit énoncée en termes d'émancipation et de renforcement de l'autonomie.

On peut également ajouter que rien ne démontre a priori que l'utilisation de l'ingrédient « non-mixité » compromette, par sa seule présence sur la liste de la recette, la réussite de la préparation. Comme pour l'ingrédient « mixité », tout dépend de la manière dont il va être ajouté et mélangé à d'autres ingrédients pour produire une « préparation » réussie.

Dans la partie *apports théoriques*, nous avons proposé pour comprendre la complexité des pratiques associatives de recourir au concept de « perturbation ». Celui-ci nous permet d'appréhender ces pratiques comme des tentatives visant à instaurer des dynamiques de déstabilisation et de rééquilibrage, tentatives auxquelles correspondent des interactions qui produisent sur les protagonistes autant d'affects que d'effets. Dans ce contexte, il s'agit donc de définir dans quelle mesure les cadres pédagogiques utilisés par les formateur·trice·s vont recourir aux situations de mixité ou de non-mixité comme une des composantes activées lors de ces phénomènes de perturbations.

3. Le dispositif « mixité des genres »

S'il apparaît que rien dans le fait de mélanger ou de ne pas mélanger, ne constitue, en lui-même ou par lui-même, une condition suffisante à la réussite ou à l'échec du processus d'apprentissage qui figure au centre des propositions associatives, alors il y a lieu de s'interroger sur la manière dont le prescrit administratif de la Cocof s'applique aux situations de non-mixité ouvertes à des apprenantes.

Nous pensons en effet que les dispositions contenues dans l'appel à projets du troisième quinquennat de la Cohésion sociale se révèlent, à l'examen, problématiques. Elles attestent, à l'encontre des situations d'apprentissages réservées à des apprenantes, d'un traitement particulier que nous allons tenter d'analyser.

Les cadres administratifs qui organisent les situations de mixité et de non-mixité sont caractérisés par une asymétrie d'exigences et de conditions qui s'appliquent de manière inégale à l'une et à l'autre de ces options, faisant peser sur ces dernières des charges différentes. Trois éléments manifestent cette inégalité de traitement :

a) Tout d'abord, le prescrit accorde à la situation de non-mixité « femmes » le statut d'exception (« *Certaines activités peuvent, à titre exceptionnel, ne s'adresser qu'à des femmes* »), conférant de ce fait aux situations de mixité le caractère de la norme majoritaire établie.

b) Cette exception n'est acceptée qu'à la condition d'être justifiée (« *L'association devra motiver son choix* ») sans que le choix revendiquant la mixité ne soit soumis à la même contrainte.

c) Il est en outre précisé que ces activités non mixtes « *doivent être un moyen et non une fin en soi* », comme s'il allait de soi qu'il est impossible, en situation de mixité, que le mélange constitue une fin en « lui-même » (mélanger pour mélanger ; confondre l'ingrédient avec la recette). Ce rappel, quant à la nécessité de ne pas confondre fin et moyen, ne s'applique pas aux situations de mixité.

Ces différentes dispositions mettent en évidence l'existence d'un soupçon qui pèse sur les situations de non-mixité lesquelles sont certes acceptées et soutenues mais à titre d'exceptions. À la lumière des enseignements qui ressortent de cette analyse en groupe, une telle formulation administrative soulève de nombreuses questions : s'il est légitime de penser qu'il revient à celui qui formule le soupçon la charge de la preuve, pourquoi le texte de cet appel à projets n'explique-t-il pas les raisons d'une telle disproportion ? De quoi suspecte-t-on ces formes de non-mixité ? En les soumettant à de telles exigences, ne s'agit-il pas de rappeler qu'en matière de genres, l'ordre établi de nos sociétés repose sur le principe de l'hétéronormativité ?

4. Réactiver l'hétéronormativité ?

Selon cette hypothèse, il faudrait voir dans la formulation de cette injonction « hétérogéniste » (vous devez vous mélanger), un dispositif qui constitue une déclinaison de l'hétéronormativité, en tant que norme majoritaire et légitime de l'ordre établi.

On pourrait alors dire que les dispositions administratives contenues dans l'appel à projets de la Cocof fonctionnent tel un dispositif qui impose aux apprenant·e·s un mode de subjectivation, celui du mélange « des genres », auquel il est attendu qu'ils et elles se conforment.

Ce serait passer à côté de l'essence du dispositif de réduire ce dernier à une machine à interdire, prohiber et punir : en instituant des séparations, les dispositifs opèrent de façon à distribuer de la légitimité et de l'illégitimité : ils renvoient à un ensemble d'opérations qui, s'appuyant sur des savoirs multiples, prennent pour point d'application le « vivant ». C'est ainsi que se développent autour de la sexualité — et donc des normes constitutives des genres — des « biopouvoirs »⁶², c'est à dire, des formes de pouvoir qui prennent la vie pour objet.

A cet égard, un des effets du prescrit administratif s'appliquant à la « mixité des genres », animé par une présomption aussi inexplicable qu'inexpliquée, réside dans le fait de projeter les situations de non-mixité dans une sorte de mise en marge tolérée moyennant certaines conditions.

⁶² Michel Foucault, « Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir », Paris, Gallimard, 1976, pp 183 à 185.

5. Mélanger des genres ou travailler sur les rapports complexes entre les genres ?

Il est une autre difficulté qui a trait à la notion de « genre » et à ce qui est attendu des opérateurs de cohésion sociale lorsqu'il leur est demandé de mélanger les « genres ».

Nous avons vu dans la partie théorique que le genre pouvait être compris comme le produit d'une construction sociale. Les théories que nous avons explorées posent que le genre doit être dissocié de la différence anatomique : ce n'est pas cette dernière qui fait le genre, ce sont les montages culturels et symboliques consacrant la domination masculine qui s'emparent de cette différence pour inscrire des individus dans telle ou telle classification auxquelles correspondent des attributs spécifiques et des normes constitutives.

Si ce n'est pas le fait d'être né avec une différence anatomique qui nous inscrit dans un genre et s'il est vrai que c'est plutôt notre contexte social qui va nous affilier à un genre et pas à un autre, quel sens y a-t-il à prétendre mélanger des constructions sociales ? Ne s'agirait-il pas plutôt, au lieu de mélanger « des genres », de travailler en situation de formation sur les rapports sociaux entre les genres ?

Il est évident que le fait de mélanger des apprenants et des apprenantes, sans que ce fait garantisse par lui-même la réussite de l'entreprise⁶³, peut contribuer à la réalisation d'un tel travail. En revanche, rien ne prouve qu'une situation de non-mixité empêche par définition la réussite de la « préparation », comme l'atteste la situation relatée dans le cadre du second récit (« *le cou et le cul* »). Cependant, il faut avoir à l'esprit que la mise en place d'un groupe caractérisé par une forte homogénéité (que celle-ci soit culturelle, religieuse, sociale ou de genre) comporte aussi le risque de renforcer les stéréotypes envers d'autres groupes sociaux.

En dernier ressort, il apparaît que la réussite d'un tel travail portant sur les genres, envisagés comme des rapports sociaux de domination qu'il est néanmoins possible de déstabiliser, dépend de la capacité des formateur·trice·s à provoquer des formes de perturbation qu'il est possible de caractériser. Par exemple, dans quelle mesure ces perturbations ont-elles donné lieu à un enrichissement des significations ? À un décroisement des mondes vécus dans lesquels évoluent les apprenant·e·s ? À une prise de conscience de leurs manières de percevoir le monde et la réalité sociale ? À une modification de la façon dont ils et elles se perçoivent en tant que sujets aux prises avec des rapports de force ? Au fait d'introduire de la complexité là où existent des préjugés et des visions simplifiées du monde ?

6. Recommandations

6.1 *Brasser et/ou travailler sur les genres ?*

En choisissant de soutenir des opérateurs qui offrent ces deux types d'accès (mixité et non-mixité), la Cocof développe une offre dont la diversité constitue une réelle plus-value : celle-ci, au-delà des nuances qui la caractérisent, permet de coller au mieux aux situations culturelles et sociales des apprenant·e·s.

⁶³ Comme l'illustre la notion de mixité de co-présence développée par Hélène Marcelle, « *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles* », Lire et Ecrire, Bruxelles, 2011.

Cela étant, l'analyse en groupe a montré que ces options constituaient toutes deux des ingrédients parmi d'autres et qu'en conséquence il n'y avait pas lieu de surdéterminer la nécessité du mélange ou du non-mélange. Ces deux éléments ne se révèlent pertinents que dans la mesure où, ajoutés et articulés à d'autres, ils permettent aux formateur·trice·s de traiter les questions complexes relatives à la manière dont s'entrelacent genres, rapports de pouvoir et identités.

En conséquence, plutôt que d'insister sur le mélange d'individus porteurs de sexes différents en soumettant les situations de non-mixité à d'étranges présupposés, ne s'agirait-il pas en dernier ressort de travailler sur les genres et sur les rapports sociaux qui les caractérisent en tant que catégories sociales construites ?

C'est pourquoi le CRAc se permet de recommander au Collège de la Cocof d'inviter les promoteurs d'actions d'alphabétisation à expliquer dans quelle mesure les dispositifs pédagogiques qu'ils manipulent prennent en charge le travail sur les genres.

Ce faisant, nous plaidons également pour que **les dispositions actuelles s'appliquant aux situations de non-mixité soient abrogées**, car elles entretiennent une vision tout aussi suspecte que les soupçons qui les animent.

Développer une approche pédagogique qui inclut, parmi ses objets d'application, les problématiques liées aux genres, n'est pas une tâche aisée : il s'agit d'une entreprise qui met les formateur·trice·s et les apprenant·e·s au contact de ce que nous désignerons comme des êtres complexes de nature hybride. Complexes et hybrides parce que les genres renvoient à des différences anatomiques, à des naturalisations de certaines fonctions (à l'exemple des fonctions dites « maternelle » et « paternelle ») ainsi qu'à des constructions symboliques qui dépendent des contextes culturels et sociaux qui les génèrent. On peut également ajouter que les questions relatives aux genres recouvrent parfois des enjeux qui se logent dans l'intimité des subjectivités.

Une telle approche requière selon nous, dans le chef des formateur·trice·s, des compétences et des outils. Parmi ces compétences, figure la méthodologie interculturelle : cette dernière, loin d'être suffisante, permet d'appréhender la composante culturelle des montages symboliques qui tissent les genres.

En outre, comme nous l'avons indiqué dans la partie *apports théoriques*, la démarche interculturelle procède d'une vigilance et d'une curiosité. Vigilance, car il s'agit, notamment à propos de ce qui fait identité dans les genres, de ne pas envisager les subjectivités auxquelles ont affaire les formateur·trice·s à l'aide de schèmes universalisants. Curiosité, car il y a lieu, nous semble-t-il, de réunir les conditions qui permettent aux apprenant·e·s qui le souhaitent de définir la manière dont les univers culturels dont ils et elles proviennent construisent les identités de genre qui contribuent à les définir en tant que sujets.

Mis à part l'approche interculturelle, d'autres perspectives nous semblent tout aussi essentielles : sociologiques, psychologiques et psychanalytiques. En termes d'outils, les espaces de supervision se révèlent également utiles, car ils permettent comme nous l'avons indiqué de traiter les effets engendrés par les perturbations, en particulier lorsque celles-ci touchent à ce qu'il y a d'intime dans l'identité. Il existe également de nombreux outils élaborés dans différents

secteurs qui permettent à des intervenant-e-s du social ou en santé mentale, par exemple, de traiter les difficiles questions ayant trait aux genres.

Nous souhaitons également attirer l'attention sur le fait que si la Cocof choisit effectivement d'insister, dans son prochain appel à projet, sur une approche pédagogique centrée sur les « genres », en tant que catégories sociales construites, il nous semble nécessaire qu'elle **ouvre un chantier de réflexion qui permette d'identifier quelques balises, car ce sujet est éminemment complexe**. Il nous semble que ce travail de réflexion préalable doit être **accessible aux associations et aux expert-e-s** qui souhaitent s'investir sur ces questions de politique publique.

En outre, nous pensons nécessaire d'inclure dans cette réflexion – notamment lorsqu'il est question de « travailler sur les genres » avec des populations de migrants – la démarche interculturelle. Comme nous l'avons indiqué, cette dernière permet d'une part d'éviter l'écueil des visées universalisantes et normatives, et d'autre part d'appréhender la complexité des montages culturels qui fabriquent les identités de genre, quand bien même il s'avèrerait pertinent de les « déstabiliser » à des fins « émancipatoires ».

6.2 Précarité du secteur associatif d'Alpha-FLE

En attirant l'attention sur ces éléments, nous ne prétendons en aucune manière que les opérateurs soutenus actuellement en sont dépourvus. Les situations varient au cas par cas. En nous appuyant sur les données produites par les associations, notamment par le biais des rapports d'évaluation, il nous semble que ces dernières sont tantôt fortement outillées, tantôt faiblement. Certaines disposent de supports pédagogiques éprouvés et d'espaces de supervision, quand d'autres peinent à offrir à leurs formateur·trice·s la possibilité d'un recul réflexif. Il s'agit là en tout cas d'un symptôme qui atteste de la précarité du travail associatif.

Cette précarité associative est confirmée par certaines données relatives au financement moyen dont disposent les associations soutenues dans le cadre du décret : la politique de cohésion sociale accorde en moyenne un financement de 25.500 € pour les opérateurs reconnus en priorité formation linguistique, ce qui est loin d'être suffisant pour assurer l'engagement de personnel. En outre, il apparaît que 42,52 % des opérateurs linguistiques en Région bruxelloise (français et néerlandais) ont recours au travail de bénévoles pour assurer leurs formations linguistiques et chez 15,75 % des opérateurs, les formations sont uniquement données par des bénévoles.

C'est la raison pour laquelle nous ne saurions que trop recommander aux pouvoirs publics bruxellois de **renforcer, à l'aide d'un refinancement adéquat, les politiques d'alphabétisation**.

