

Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe
The relationship between the world of childhood and literacy training for women: a feminist analysis
La relación entre el mundo de la infancia y el esfuerzo de alfabetización de las mujeres: un análisis feminista

Lise Savoie et Jeanne d'Arc Gaudet

Volume 38, numéro 1, printemps 2010

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039984ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/039984ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Savoie, L. & Gaudet, J. (2010). Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe. *Éducation et francophonie*, 38(1), 138-153. <https://doi.org/10.7202/039984ar>

Résumé de l'article

L'alphabétisation des femmes est un enjeu social important qui va au-delà d'un apprentissage formel et instrumental, puisque l'engagement dans une telle démarche suppose un projet de transformation et de réappropriation de leur propre vie. Pour comprendre ce projet, nous voulions saisir de l'intérieur les trajectoires et les participations singulières et sociales des participantes à la recherche qui ont construit leur façon d'appréhender leur monde. L'utilisation des récits de vie, comme méthodologie de recherche, permet ainsi de mettre en lumière les rapports que les femmes entretiennent avec leurs mondes sociaux, rapports qui demeurent façonnés par le fait qu'elles sont femmes. Dans cet article, les récits d'enfance livrés par ces femmes seront mis en exergue pour mieux saisir leur vécu au quotidien, leur histoire en formation et leur réalité sociohistorique.

Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe*

Lise SAVOIE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jeanne d'Arc GAUDET

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

L'alphabétisation des femmes est un enjeu social important qui va au-delà d'un apprentissage formel et instrumental, puisque l'engagement dans une telle démarche suppose un projet de transformation et de réappropriation de leur propre vie. Pour comprendre ce projet, nous voulions saisir de l'intérieur les trajectoires et les participations singulières et sociales des participantes à la recherche qui ont construit leur façon d'appréhender leur monde. L'utilisation des récits de vie, comme méthodologie de recherche, permet ainsi de mettre en lumière les rapports que les femmes entretiennent avec leurs mondes sociaux, rapports qui demeurent façonnés par le fait qu'elles sont femmes. Dans cet article, les récits d'enfance livrés par ces femmes seront mis en exergue pour mieux saisir leur vécu au quotidien, leur histoire en formation et leur réalité sociohistorique.

* Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de doctorat en science de l'éducation. Il s'agit d'une recherche qui porte sur la trajectoire sociale des femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation.

ABSTRACT

The relationship between the world of childhood and literacy training for women: a feminist analysis

Lise SAVOIE

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Jeanne d'Arc GAUDET

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Literacy training for women is an important social issue that reaches beyond formal and instrumental education, since the commitment to such a process requires a plan to transform and re-appropriate one's life. To understand this project, we wished to understand the life paths and the singular and social actions of the research participants, who discovered their own ways of appropriating their world. Using life stories as a research methodology allows us to see the relationships the women have with their social worlds, relationships shaped by the fact that they are women. This article focuses on these women's childhood stories in order to better understand their life experiences, their educational history and their socio-historical reality, thus increasing our understanding of the phenomenon.

RESUMEN

La relación entre el mundo de la infancia y el esfuerzo de alfabetización de las mujeres: un análisis feminista

Lise SAVOIE

Universidad de Moncton, Nuevo Brunswick, Canadá

Jeanne d'Arc GAUDET

Universidad de Moncton, Nuevo Brunswick, Canadá

La alfabetización de las mujeres es un reto social importante que va más allá del aprendizaje formal e instrumental, ya que el compromiso inherente a dicho esfuerzo supone un proyecto de transformación y de reapropiación de sus propias vidas. Para comprender ese proyecto, deseamos delimitar desde el interior las trayectorias y las participaciones singulares y sociales de las participantes a nuestra investigación que construyeron su manera de aprehender su mundo. La utilización de la historia de vida, en tanto que metodología de investigación, permite destacar las relaciones que las mujeres mantienen con sus mundos sociales, relaciones que siguen siendo conformadas por el hecho de ser mujer. En este artículo, pondremos en relieve las historias de la infancia que esas mujeres nos contaron, con el fin de aprehender más cabalmente su vida cotidiana, la historia de su formación, su realidad sociohistórica y así incrementar nuestra comprensión de dicho fenómeno.

Introduction

Cet article cherche à comprendre la trajectoire sociale des femmes francophones du Nouveau-Brunswick qui ont participé à un processus d'alphabétisation. Nous présentons des résultats partiels qui mettent en lumière deux des mondes sociaux que les femmes ont traversés dans leur enfance : le monde de la famille et celui de l'école. Il s'agit d'illustrer les rapports entre les espaces de vie qui ont marqué la trajectoire sociale des femmes et leurs expériences dans l'engagement dans un processus d'alphabétisation. À partir des récits, nous voulons comprendre plus spécifiquement la manière dont ces espaces de socialisation ont façonné la trajectoire de vie des participantes. En fait, il s'agit de saisir, de l'intérieur, certains éléments de leur histoire et de comprendre ainsi leur « formation sociale » telle qu'elle est historiquement située (Bertaux, 2005).

Comprendre la trajectoire sociale des femmes suppose de mettre en lumière « les structures des rapports sociaux » qui composent leur expérience de vie, particulièrement celles qui sont liées au sexe (Bertaux, 2005; Coderre, Denis et Andrew, 1999). La relation qui nous intéresse est celle que les femmes entretiennent avec leurs mondes sociaux, puisqu'il a été reconnu par Mosconi (2005) que le rapport entre les femmes et le savoir, donc leur manière « de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social », demeure confrontée au fait de leur « origine sociale » et au fait de leur « sexe » (p. 87). C'est pourquoi nous estimons que le sens donné au processus de formation en alphabétisation dans lequel ces femmes se sont engagées doit faire une place au contexte social dans lequel elles évoluent.

L'alphabétisation des femmes : un enjeu social

D'un point de vue historique, être un « sujet de connaissance » n'apparaîtra pas comme une situation allant de soi pour les femmes. Au contraire, comme l'indique Fraisse (2005), « la plupart des obstacles à l'émancipation des femmes contenaient des arguments contre l'esprit et l'intelligence des femmes » (p. 15). La route vers l'émancipation des femmes fut donc marquée par une mentalité qui les plaçait « du côté de la nature », alors que les hommes étaient, quant à eux, naturellement placés du « côté de la raison » (Collin, 2004, p. 2). Ainsi rangées du côté de la nature, les femmes ne sont pas admises à prendre la parole dans la sphère publique, elles sont exclues en raison de leur « spécificité » en tant qu'être de « nature féminine » (Collin, 2004, p. 2). Qui plus est, comme l'indique Collin (1992), à l'époque il était juste de penser que les femmes étaient « certes des êtres humains raisonnables, mais [que] leur raison [était] celle du sentiment, dont le règne rest[ait] confiné entre les murs du privé » (p. 12). D'une part, ce sont ces conditions sociales qui les ont longtemps écartées du domaine de la connaissance et, d'autre part, c'est à partir de ces conditions sociales que leur rapport au savoir s'est historiquement construit.

Or, l'espace qu'occupent les femmes dans la société se trouve positivement transformé depuis le début du XXe siècle. Un bon nombre de femmes ont compris

Le rapport au savoir est « la condition de la prise de conscience de soi et des rapports entre les sexes qui permettent d'entrevoir la possibilité d'une transformation et d'engager une lutte pour l'obtenir ».

que le rapport au savoir est « la condition de la prise de conscience de soi et des rapports entre les sexes qui permettent d'entrevoir la possibilité d'une transformation et d'engager une lutte pour l'obtenir » (Mosconi, 1994, p. 78). Les femmes en Amérique du Nord « constituent la majorité des inscriptions dans les collèges et les universités et elles sont présentes en grand nombre sur le marché de l'emploi (Gaudet et Lapointe, 2005, p. 22). Par ailleurs, comprendre le processus d'alphabétisation des femmes à partir de ces prémisses historiques nous permettra de mettre en exergue la manière dont la société patriarcale a dessiné leur trajectoire sociale et l'espace qu'elles occupent dans les différentes sphères de la vie privée et sociale (Gaudet et Lafortune, 2010).

Malgré les nombreuses luttes menées par le mouvement féministe pour permettre aux femmes de prendre leur place et d'élargir leur pouvoir d'agir, elles doivent encore aujourd'hui « constituer leur rapport au savoir dans le contexte d'une société et parfois d'un milieu familial, où la croyance en la supériorité masculine est encore forte » (Mosconi, 2005, p. 86).

Des écrits révèlent (Stomquist, 1989, 1995; Prins, 2001; Morrish et Buchanan, 2001) que la participation à un processus d'alphabétisation est une pratique qui ouvre la voie aux femmes, leur permettant de comprendre les différentes formes d'oppression et d'inégalité. La prise de conscience de ces formes d'oppression et d'inégalité leur donne la possibilité de développer un pouvoir d'agir consistant à changer non seulement leur situation personnelle, mais aussi les rapports qu'elles entretiennent avec les mondes sociaux (Prins, 2001). Comme l'indique Prins (2001), une femme qui n'est pas alphabétisée peut se retrouver dans une situation d'assujettissement qui a pour conséquence le contrôle de l'homme sur la femme, cela étant d'autant plus prononcé en milieu rural où la préservation de la famille incombe dans la plupart des cas aux femmes. Or, comme le pensent Morrish et Buchanan (2001), Prins (2001) et Stromquist (1997), l'éducation des femmes, notamment lorsqu'elle se fait à partir d'une perspective féministe, se situe sur un continuum qui va de la sensibilisation (le réveil) menant vers l'émergence d'une conscience personnelle de ses conditions sociales à une compréhension collective conduisant à des actions politiques et sociales pour un changement.

L'alphabétisme selon la perspective féministe

Il existe dans la littérature en alphabétisme tout un courant féministe qui cherche à comprendre la manière dont les femmes donnent sens à leur démarche de formation et comment elles réussissent à développer leur pouvoir d'agir (Hayes et collab.; 2002; Prins et collab., 2009; Prins 2006, 2001; Robinson-Pant, 2004; Stromquist, 1997). Les chercheuses qui s'ancrent dans ce courant féministe revendiquent une transformation dans les relations entre les genres en épousant l'objectif d'une société plus juste et plus égalitaire (Robinson-Pant, 2004) et étudient le parcours des femmes en tant qu'agentes de changements plutôt que bénéficiaires passives de l'instruction (Zubair, 2004). La vision féministe, comme le mentionnent

Rogers et collab. (2004), cherche à mettre en lumière les multiples variations de la construction sociale du genre pour éclairer le vécu des femmes. C'est dans ce sens que Prins et collab. (2009), Stromquist (1997) et Robinson-Pant (2004) réclament une perspective holistique en matière d'alphabétisme, laquelle reconnaît les contextes et les vécus des femmes, les jeux de pouvoir et les influences normatives qui imprègnent leur vie. Horsman (2000) souligne qu'une telle approche encourage les femmes à se réapproprier leur soi tout en encourageant une compréhension de leur monde pour ainsi attribuer un sens à ces expériences.

Or, les différents mondes sociaux que les femmes traversent, ici la famille et l'école, seront des lieux importants où elles se définiront et à partir desquels elles apprendront la division des rôles liés au genre. C'est en effet ce qu'affirme Belotti (1974) lorsqu'elle écrit que « les comportements sont le fruit de conditionnements sociaux et culturels auxquels les enfants sont soumis à la naissance » (p. 10). Blöss (2001) exprime ainsi l'idée que la famille d'origine « apparaît de façon centrale comme le lieu "primaire" ou l'intériorisation des modèles de comportement sexués est la plus "silencieuse" et donc celle qui a le plus de chances de s'imposer » (p. 2). Pour les femmes, l'identité de genre qui se développe alors n'est pas nécessairement « un choix parmi d'autres possibles », mais semble se poser « comme une évidente nécessité » (Blöss, 2001, p. 2).

Cette culture qui s'installe entre les garçons et les filles dans la famille se poursuit dans la vie scolaire, puisque l'école n'existe pas en dehors du monde social et de ses représentations (Zaidman, 2000). Les filles et les garçons sont déjà dans des rôles spécifiques liés à leur genre, et c'est ainsi que la reproduction des rapports inégalitaires se transpose dans le monde de l'école (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001; Gaudet et Lapointe 2005; Mujawamariya et Guilbert, 2000). Qui plus est, les attentes de l'enseignante et des l'enseignant envers les élèves divergent, puisque ce professionnel est également « marqué par les stéréotypes de sexe ambiants qui engendrent des attentes différentes pour les garçons et pour les filles » (Duru-Ballat et Jarlégan, 2001, p. 76). Or, puisque l'école reflète les valeurs de la société, « les représentations susceptibles de contribuer à la reproduction des rapports inégaux entre les femmes et les hommes » y sont présentes (Mujawamariya et Guilbert, 2002, p. 28). L'école constitue ainsi un autre lieu de socialisation qui reproduit un mode d'identification à soi qui est fortement lié à la représentation sociale de ce que devrait être un garçon ou une fille.

Enfin, les expériences qu'auront vécues les femmes dans l'enfance (famille et école) influenceront leur façon de se percevoir comme adultes apprenantes et la manière dont elles participeront au processus d'alphabétisation. Par exemple, la valeur à l'éducation véhiculée dans la famille influencera le rapport au savoir des femmes et orientera leur parcours (Hayes et collab., 2002). Il en va de même pour les expériences vécues à l'école, surtout si l'école ne constituait pas un endroit où les femmes se sont senties valorisées. Comme l'expliquent Hayes et collab. (2002), si leur passage à l'école évoque des souvenirs désagréables, cela affectera la façon dont elles se percevront comme étudiantes adultes, surtout si elles ont vécu l'échec scolaire qui provoque un regard négatif sur soi. Les mondes de la famille et de l'école constituent

Les filles et les garçons sont déjà dans des rôles spécifiques liés à leur genre, et c'est ainsi que la reproduction des rapports inégalitaires se transpose dans le monde de l'école.

ainsi un lieu de passage et aussi de rupture important à examiner. La façon dont les expériences sont intériorisées dans ces contextes de vie peut conditionner les relations que les femmes adultes entretiendront avec leurs mondes sociaux et plus particulièrement celui de l'alphabétisation.

Méthodologie de recherche

Les résultats présentés s'insèrent dans un système d'intelligibilité qualitatif, c'est-à-dire dans un projet de compréhension où les phénomènes observés sont vus comme l'expression d'un sens qu'il faut mettre à jour. Comme l'explique Kaufmann (2006), « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes [les femmes] ne sont pas de simples agents[es] porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (p. 23). À l'intérieur de cette recherche qualitative, nous avons opté pour une perspective féministe qui signifie un « engagement sans équivoque pour les valeurs féministes comme base d'un cadre conceptuel » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 207). Comme l'indique d'ailleurs Dagenais (1987), « entreprendre une recherche du point de vue des femmes veut donc dire relier leur vécu aux processus sociaux plus larges qui lui donnent un sens » (p. 25).

Afin de bien saisir de l'intérieur les différents parcours constituant la trajectoire sociale des femmes, nous avons eu recours aux récits de vie. L'utilisation des récits de vie constitue une démarche qui est souvent utilisée par la recherche féministe (Ollivier et Tremblay, 2000; Reinharz, 1992), puisqu'elle tend à explorer le sens des événements vécus par les femmes à travers leur regard (Reinharz, 1992). Dans notre recherche, nous pensons que le recours à cette démarche est approprié pour comprendre la trajectoire sociale des femmes. Elle permet d'entrer dans la vie intime des femmes et de saisir de l'intérieur comment les dynamiques des rapports sociaux se sont construites et de quelle manière leurs rapports aux mondes sociaux ont pu se transformer par un engagement en alphabétisation.

Notre échantillon fut donc constitué de douze femmes francophones de régions rurales du Nouveau-Brunswick. Il s'agissait, pour nous, d'un choix conscient en ce qui concerne la sélection des participantes, un choix qui s'est fait d'ailleurs en considérant « leur compétence perçue comme étant pertinente en regard de la problématique de recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 180). Nous tenions à rencontrer des femmes adultes avec des expériences sociales diverses en considération à leur âge ou à leur statut civil (mères, mariées, séparées, mères chefs de famille, célibataires et ainsi de suite). De plus, nous recherchions des femmes qui avaient terminé un processus d'alphabétisation depuis au moins un an. Ce critère était fondamental pour notre recherche, puisqu'en raison du temps écoulé, on a supposé que ces femmes seraient en mesure de mieux exprimer les différents processus qui se sont manifestés à travers leurs expériences.

Pour développer le guide d'entretien, nous nous sommes inspirées de la recherche de Grell (1999) et avons développé de grands thèmes et une « liste de

L'utilisation des récits de vie constitue une démarche qui est souvent utilisée par la recherche féministe, puisqu'elle tend à explorer le sens des événements vécus par les femmes à travers leur regard.

points précis relatifs aux thèmes étudiés » tirés d'éléments du cadre théorique (Quivy et Campenhoudt, 2006, p. 174). Nous avons élaboré des questions liées aux grands thèmes suivants : 1) l'histoire actuelle de la femme; 2) l'histoire familiale; 3) l'histoire scolaire; 4) l'histoire de travail; 5) sa réflexion menant vers l'engagement dans un processus d'alphabétisation; 6) l'histoire d'alphabétisation et 7) son rapport à soi et aux autres.

Les entrevues, d'une durée d'environ deux heures, réalisées auprès de ces femmes sont centrales pour l'approche en termes de récits de vie. Comme tout récit « vagabonde, saute en avant, puis revient en arrière, prend des chemins de traverse », nous avons, lors de l'analyse, reconstitué la structure diachronique des récits permettant d'éclairer « la compréhension des mécanismes sociaux » que nous cherchions à saisir (Bertaux, 2005, p. 74-75). L'analyse diachronique a ainsi permis de créer un certain ordre dans le matériau, d'analyser et de structurer les données pour qu'elles soient agencées selon « une succession temporelle des événements » (Bertaux, 2005 p. 78). Pour mieux répondre à nos questions de recherche, les récits ont été regroupés et analysés, entre autres, sous les thématiques de la famille et de l'école, dimensions qui sont présentées dans cet article. Alors, à la suite de la lecture et de la relecture des sections de récits associées à ces thèmes, il s'agissait de les filtrer à partir des grandes catégories préalablement identifiées et de celles qui ont émergé. À cette fin, et comme le suggèrent Paillé et Muchielli (2003), nous avons posé les questions suivantes : « Qu'est-ce qui se passe ici? Je suis en présence de quel phénomène? » (p. 162). Ce questionnement a rendu possible la construction de chacune des catégories des récits et l'interprétation des processus sociaux en jeu. Les grandes catégories qui ont émergé du corpus ont permis de saisir des dimensions de sens et d'illustrer des enchaînements d'actions et d'interactions des femmes placées en situation (Bertaux, 2005; Kaufmann, 2006).

Les mondes sociaux de l'enfance et de l'école

Bien que nous soyons toujours à l'étape de l'analyse des données, nous présentons dans cet article des résultats qui mettent en forme certaines dimensions de leur trajectoire liées aux mondes de l'enfance (histoire de la famille et histoire de l'école).

Histoire familiale

Nous avons donc demandé aux femmes de nous raconter leur enfance. Nous tentions de comprendre l'environnement familial et les interactions qui s'y produisaient. À la lecture des données, trois grandes catégories principales permettront de faire valoir leur vécu durant leur enfance. Ces catégories sont *la dynamique familiale*, *la place de la mère dans la famille* et *le rôle des filles dans la famille*. Nous distinguerons ainsi la manière dont les rôles liés au genre s'incarnent dans la vie des femmes et de quelle manière, et cela, dès l'enfance, ces apprentissages construisant leur image de ce qu'est une femme.

La plupart des femmes interrogées ont expliqué comment se manifestait *la dynamique familiale* en évoquant des liens qui sont tissés serrés. L'expérience de Sylvie reflète assez bien le vécu familial de plusieurs femmes, c'est-à-dire des expériences où la dynamique évoque des souvenirs agréables :

Nous autres, oh mon Dieu, on est une famille de dix, sept gars, trois filles. Mon père, ma mère, on était bien entourés là, mon père ça adonne, qui était spécial, ma mère pareille. Non, nous autres, dix enfants, on était bien (Sylvie, 41 ans)¹.

Ces familles qui habitaient dans de petites communautés vivaient dans des contextes familiaux où les moyens de production tournaient autour de l'exploitation des ressources naturelles soit la pêche, la ferme et la forêt. Ces moyens de production constituaient pour plusieurs la source de revenus principal et ils structuraient donc la vie familiale. Ainsi, même si ces femmes proviennent de milieux socioéconomiques populaires, elles n'estiment pas nécessairement avoir été pauvres puisque, comme l'indique Johanne, « la pauvreté c'est ne rien manger » et dans sa famille « ils avaient tout le temps de quoi manger ». Pour Yvette, dont le père est décédé alors qu'elle avait 4 ans laissant sa mère devenue veuve, seule pour subvenir aux besoins de 9 enfants, la pauvreté était relative. Elle parle de la débrouillardise de sa mère pour faire vivre la famille plutôt que de pauvreté :

Elle avait un jardin, elle vendait des produits comme des légumes, elle avait des fraises aussi, elle avait un jardin de fraises, elle vendait ça aussi, après ça je sais qu'elle a reçu pendant ce temps-là, y avait pas de pensions comme maintenant là, elle avait reçu quatre-vingts dollars par mois, mais elle faisait du linge... elle nous faisait du linge qui était très très beau (Yvette, 56 ans).

Des propos des femmes quant à la dynamique familiale et aux moyens de survie dessinent l'environnement dans lequel certaines femmes ont été socialisées. Ces femmes de milieux ruraux dont les familles dépendaient grandement des ressources de la terre pour « *mettre du pain sur la table* », vivaient dans un encadrement où les valeurs et les rôles traditionnels liés au genre semblaient refléter le fonctionnement de la famille. Alors, les tâches domestiques comme l'entretien de la maison et le soin des enfants étaient la responsabilité des filles.

La place de la mère dans la famille est surtout perçue à travers un prisme traditionnel lié aux rôles attribués aux femmes. La sphère domestique, qui n'est pas remise en question par les femmes, apparaît comme un milieu naturel. C'est dans cette perspective que Suzanne explique le rôle de sa mère dans la dynamique familiale, rôle qui est d'ailleurs grandement valorisé par cette dernière :

Ma mère a toujours été une mère au foyer, elle est jamais sortie, elle a toujours été à la maison pour nous autres, c'était comme une mère poule, ça c'était, on n'a jamais manqué de rien, notre manger ça ça toujours été sur la

1. La transcription de certains extraits a été légèrement modifiée en respectant le sens, et ce, dans le but d'adapter le langage oral au langage écrit. Par ailleurs, cette mesure permet aussi de mieux assurer l'anonymat des répondantes en raison d'expressions ou de régionalismes récurrents dans le discours.

table, ça toujours travaillé, elle a été une mère de foyer, mais je pense qu'elle a plus travaillé que ceux-là qui ont travaillé ailleurs (Suzanne, 42 ans).

En plus d'avoir toutes ces responsabilités, la mère de Suzanne s'occupait de l'éducation des enfants : « *C'est toujours maman qui nous éduquait, pis papa, il ne parlait pas, il était assis, c'est plus maman qui nous a éduqués, pis c'est plus maman qui était comme le leader dans la maison.* » En effet, les femmes semblaient prendre beaucoup d'importance dans la maison, elles s'occupaient entre autres des enfants, des tâches ménagères, de l'économie domestique, de l'éducation des enfants :

Ma mère, c'est ma mère qui portait les culottes, c'est ma mère qui était le boss. C'est ma mère qui mettait le holà. Lui, il ne disait pas le contraire. C'était elle plutôt qui nous élevait, lui, s'en allait au loin travailler des fois. Ça fait que c'est elle qui menait la famille. Elle était habituée à mener (Johanne, 48 ans).

Ainsi, les pères semblent quelque peu absents de cet univers familial. La position de ces femmes évoque cette force dans la vie privée et devant ces rôles qui leur étaient assignés, force qui est transmise, certes, mais qui sert surtout de modèle. L'apprentissage de la femme responsable de la famille est donc inculqué dès la jeune enfance aux femmes interrogées, de telle manière qu'elles apprennent très tôt leur rôle qu'elles auront à jouer et leur place en tant que femmes.

Le récit des femmes nous apprend que les filles comprennent assez tôt la répartition des tâches domestiques et le rôle des filles dans la famille. Sylvie utilise un discours de l'époque pour elle aussi normaliser cette désignation des tâches qui leur étaient attribuées; pour elle, toutefois, ce type de division implique de l'injustice :

Bien, à la maison les filles travaillaient plus que les gars. Comme les gars c'étaient dehors puis les filles s'étaient en dedans. Comme faire le ménage, dans ce temps-là les gars faisaient pas ça, pis moi j'n'aimais pas ça. Ce n'est pas égal pour tout le monde. Dans ce temps-là, c'était la coutume, les gars n'auraient pas fait la vaisselle, les gars n'auraient pas fait leur lit. Tu sais, c'est nous autres (Sylvie, 41 ans).

Ce que vivait Sylvie suggère la manière dont la division des rôles sociaux faisait partie de la culture familiale. Ces femmes, par le modèle dans lequel elles ont passé leur enfance, c'est-à-dire le rôle de la femme responsable du foyer, par leur propre position dans la structure familiale, montrent en fait une socialisation assez forte liée au genre. Nous verrons, dans la section suivante, comment l'école, qui constitue un autre monde social important dans l'enfance de ces femmes, reproduit les valeurs sociales, en examinant la manière dont s'y reflète le jeu d'interactions entre la socialisation familiale, les conditions d'existence et le statut social.

Histoire de l'école

Nous proposons trois grandes catégories pour éclairer le vécu des femmes dans ce monde de l'école, soit *la dynamique relationnelle à l'école, les valeurs familiales liées à l'éducation et le moment de rupture avec la vie scolaire.*

Dans leurs témoignages, les femmes racontent comment l'école, qui était au cœur du village et qui constituait le point central où les enfants se rencontraient et se côtoyaient, a façonné *la dynamique relationnelle*. Les enfants, qui se situaient à différents niveaux scolaires, partageaient souvent le même espace, c'est-à-dire la même classe, où tout le monde se connaissait. Ils et elles recevaient leur éducation par la même enseignante, peu importe leur âge, leur niveau de scolarité ou leurs défis scolaires. Comme l'évoque Simone, cette situation était la leur, la petite école du village où elles étaient scolarisées :

On était dans les classes de un à sept, tous dans la même chambre. On était les petits en avant, t'avais grade deux [grade signifie ici année de scolarité], pis les grades trois pis les grades quatre, pis les grades six, c'n'était pas évident!... Comme nous autres on était cinq chez nous, on était tous les cinq dans la même classe, dans la même salle... On était toujours ensemble! Tu sais, y avait peut-être une dizaine de familles, mais tu étais, tout le monde en avait un dans la famille qui était de ton âge, ça fait que ça marchait comme cela (Simone, 57 ans).

Les frères et les sœurs, les cousins et les cousines, les voisins et les voisines fréquentaient cette même école et vivaient au quotidien dans le même espace. Dans ce contexte, les liens sociaux étaient structurés sur un mode de confiance et de sécurité. Le problème s'est posé lorsqu'elles ont dû quitter ces petites écoles, puisqu'après une 6^e année, par exemple, la scolarisation n'était plus offerte. Elles ont donc intégré une autre école, dans un autre village, qui rassemblait tous les enfants des villages voisins. Elles devaient alors s'habituer à un autre milieu où elles étaient, comme l'exprime si bien Suzanne, « *les filles des backs* » (en anglais *back road*, expression qui signifie pour elle « des filles de rien de bon »). Alors, quitter leur espace social habituel fut une de leurs premières grandes ruptures dans leur trajectoire sociale. De se retrouver isolée parmi d'autres élèves n'était pas, pour Simone, une situation facile à vivre :

Tu n'avais pas ta petite gang à toi là. Si tu étais trois familles, tu étais en huitième année ben là, il en avait juste trois que tu connaissais dans la classe, tandis qu'on était habitué qu'on se connaissait tous parce que c'était toutes des familles proches. Quand on est arrivé à [la grande école], je pense que ça été un gros choc (Simone, 57 ans).

En plus d'être isolée, Johanne avait l'impression que les enfants de son village n'avaient pas leur place dans ce nouveau monde et qu'un sentiment d'infériorité les habitait devant cette nouvelle structure scolaire :

Ben on dirait qu'on avait toutes sortes de misère, pis c'est ça, on avait comme un manque de confiance, on était gêné, on était du monde qui sortait pas beaucoup, ça fait que quand on est tombé dans ces places-là, on se sentait comme dévalorisé (Johanne, 48 ans).

Nous comprenons ici que ce changement d'école supposait une transformation dans leur vie, laquelle était vécue dans l'incertitude. Ces sentiments de n'être pas estimées à leur juste valeur – « *nous autres on venait de petites places pis les professeurs n'étaient pas pour nous autres... eux étaient supérieurs à nous* » (Johanne) – ont dessiné l'image d'elle-même et aussi la manière de percevoir leur capacité d'apprentissage.

Ainsi, le regard que les femmes portent sur elles-mêmes s'exprime de différentes façons. La timidité, une attitude qui semble caractériser plusieurs d'entre elles, participe à leur vécu scolaire. Cette timidité relatée par plusieurs des femmes se traduit par des mots employés comme « la gêne », « la honte », « l'isolement » et évoque des souvenirs parfois troublants souvent relatés dans leurs récits :

Très gênée à l'école parce que je n'faisais pas grand tapage à l'école, j'étais sage. Je n'parlais pas. À l'école, je me mêlais pas (Sylvie, 41 ans).

J'avais honte, j'avais tout le temps honte qui arrive quelque chose dans la classe... je sais que c'est dû parce que j'étais tellement gênée que ça m'empêchait d'écrire pis ça m'empêchait, c'était comme si j'avais honte du ridicule, qui me fasse honte devant la classe. J'étais beaucoup, beaucoup gênée, tu sais (Yvette, 56 ans).

Dans ce monde social qu'est l'école, nous constatons qu'elles ne se sentaient pas très à l'aise et elles semblaient se tenir à l'écart. Pour certaines de ces femmes, ce n'était pas la question d'aimer ou de ne pas aimer l'école qui posait problème, mais bien les différentes difficultés qu'elles rencontraient, entre autres les difficultés d'apprentissage, qui reflètent, pour plusieurs, leur vécu scolaire :

Moi je passais rak (???) moi je m'en souviens j'allais à l'école, je passais sur mes bulletins à soixante, cinquante-cinq ça prenait ça dans ce temps-là. Ça été de même jusqu'en septième année (Johanne, 48 ans).

La famille et plus particulièrement les parents auraient pu servir de leviers pour ces femmes, mais il semble plutôt que leur participation à la réussite scolaire de leurs filles était assez faible. En effet, soit par un manque de formation, ou par un manque de compréhension ou d'intérêt ou encore en raison d'un statut social particulier, *les valeurs familiales quant à l'importance d'obtenir une éducation* n'étaient pas nécessairement une priorité. Alors, les parents semblaient peu présents dans la vie des femmes interviewées :

Parce qu'ils ne savaient pas lire, ils n'savaient pas écrire, tu sais, qu'on faisait nos devoirs qu'on les faisait pas on dirait que, ils n'regardaient pas ça, ils s'en apercevaient pas (Lucie, 53 ans).

En plus de la difficulté des parents à s'impliquer dans la vie scolaire des enfants, Isabelle, Suzanne, Micheline et Simone ont vécu une forme de discrimination sexuée parce qu'elles étaient des filles. Les parents ne valorisaient pas nécessairement l'éducation chez les filles de la famille, puisque, pour eux, le rôle des filles était de prendre soin des autres enfants et de s'occuper des tâches ménagères, et non pas de

poursuivre leur scolarité. Quand la mère était malade, on s'attendait à ce qu'elles prennent la relève. Les filles avaient intégré cette position et, surtout, il allait de soi pour elles d'assumer cette fonction. C'est cet aspect de la vie des femmes que nous retrouvons dans leur témoignage. Celui de Suzanne par exemple est significatif :

Quand elle est venue malade, ben là c'est que les études, dans ce temps-là, la plus vieille restait à la maison, ça fait que c'est là que j'ai abandonné! Dans ce temps-là automatiquement, ben quand la maman était malade, c'est la plus vieille qui restait à la maison. Mais je veux dire, c'était automatiquement, mon père était en dehors (Simone, 57 ans).

Le milieu familial n'était donc pas propice pour que ces femmes puissent poursuivre leurs études en toute quiétude. Il appert que leur condition sociale, le fait de vivre à l'intérieur de milieux sociaux isolés ainsi que le fait d'être une fille sont des facteurs manifestes qui ont contribué à ce qu'elles mettent fin à leur scolarité et entre *en rupture avec la vie scolaire*. Par ailleurs, devant la complexité d'une trajectoire de vie, d'autres dimensions ont pu contribuer à tourner la page à l'école, une pratique d'ailleurs qui semblait faire partie des habitudes familiales. De plus, les parents n'étant pas tellement engagés dans le parcours scolaire des enfants ne s'opposaient pas à ce qu'elles prennent un autre chemin.

La famille servait donc de modèle dans la trajectoire scolaire des femmes. Suzanne le relate assez bien puisqu'elle a suivi l'exemple de ses sœurs et a interrompu ses études à cause d'une grossesse à l'âge de 16 ans :

On a toutes quitté parce qu'on était enceinte. Moi, je suis tombée enceinte j'avais seize ans, pis quand j'ai su que j'étais enceinte, j'ai été obligée d'arrêter l'école, pis c'était une honte dans ce temps-là, vingt-cinq ans passés, c'était une honte d'aller à l'école enceinte (Suzanne, 42 ans).

Plusieurs facteurs semblent contribuer à ce changement : des situations de vie difficiles, des difficultés scolaires trop persistantes, l'attrance du marché du travail pour gagner un salaire, pour ne nommer que ceux-ci. Les parents ne se prononçaient pas contre leur décision d'aller vers un ailleurs, pourvu que leur fille puisse se trouver du boulot. Lucie relate ainsi la réaction des parents lorsqu'elle est partie de l'école :

Mes parents y ont rien dit, parce que c'était du plus vieux en descendant, tout le monde lâchait l'école, pis s'en allaient travailler. C'était comme ça, on décidait qu'on lâchait l'école pis on s'en allait travailler (Lucie, 53 ans).

Bien que les participantes aient une histoire scolaire différente et une expérience éducative singulière, nous avons relevé certains points communs qui traversent leur trajectoire. Leur situation sociale particulière, pour la plupart, est caractérisée par le fait de vivre dans des milieux isolés et par le fait d'être issues d'une classe sociale populaire. Elles ont toutes été confrontées à des modèles sociaux traditionnels où la place des filles est déterminée par la division des rôles sociaux selon le genre, ce qui semble avoir contribué à modeler leur trajectoire de vie.

Discussion et conclusion

Dans cet article, nous ne présentons qu'une partie des résultats de notre recherche, c'est-à-dire ceux qui concernent les mondes de l'enfance et de l'école de ces femmes. Selon nous, le regard que nous posons sur le vécu des femmes se comprend par un fait sociologique tenant compte des rapports et des tensions que cela suppose. Autrement dit, des rapports sociaux analysés à partir des principes de socialisation liés aux genres. Il en va de même pour la ruralité qui ne doit pas être prise en des termes géographiques, mais plutôt dans la formation d'une représentation qui sous-tend une pensée collective, une façon d'être, de se percevoir et de comprendre le monde intérieur et extérieur. L'espace familial et scolaire de ces femmes est empreint de cette représentation et a construit en quelque sorte leur façon d'appréhender le monde.

Les femmes ont appris dans la famille et en milieu scolaire qu'être une fille en provenance de petits milieux contribuait à les marginaliser. La timidité de ces femmes, la peur pour elles d'être confrontées à l'Autre, la rupture précoce avec le monde scolaire, témoignent de cette représentation. Le parcours d'apprentissage des femmes semble avoir été marqué par l'intériorisation des rôles liés au genre et par leur statut social. Toujours selon les résultats, les femmes ont vécu dans des milieux où les valeurs traditionnelles liées au genre étaient présentes et celles liées à l'éducation peu importantes. Elles ont été façonnées très jeunes par ces positions et par les rôles sociaux qu'elles ont intégrés. La famille et l'école, deux espaces importants de socialisation, influencent-elles leur manière de s'émanciper et leur capacité de prendre leur place en tant que femmes, et ça, dès leur plus jeune âge? Le discours des femmes interrogées semble le confirmer. Ne faudrait-il pas repenser le phénomène de l'alphabétisme en prenant en compte le processus d'alphabétisation dans lequel les femmes s'engagent?

Nous observons que plusieurs femmes interrogées partent déjà avec une conception d'elles-mêmes qui les situe dans une position de subordination, d'une perception d'un pouvoir sur leur vie qui semble être tracée déjà par leurs expériences à l'enfance et des rapports sociaux inégaux qu'elles ont appris à se définir. Si nous mettons en avant scène le développement du pouvoir d'agir des femmes (empowerment) tel qu'il a été défini par Stromquist (1995) et repris par Morrish et Buchanan (2001) et Prins (2001), c'est-à-dire qui permet de développer un sens de soi, une pratique de pouvoir dans les relations et une mise en place d'un travail collectif en vue d'un changement social, dès lors, la pratique d'alphabétisation supposera la création d'un projet personnel, la possibilité d'un devenir autre ainsi qu'un outil de transformation et d'émancipation. C'est dans ce sens que nous pensons que le phénomène de l'alphabétisme et par conséquent le processus d'alphabétisation doit tenir compte du vécu des femmes et ne peut être compris sans cette dimension. Enfin, selon Walters (1996), cette conception de l'alphabétisme doit changer les conditions de vie des femmes, afin que celles-ci développent le pouvoir économique, politique et culturel et qu'elles participent à des prises de décision tant dans la sphère privée que publique. Une éducation qui prend en compte le pouvoir d'agir des femmes est une éducation pour une justice sociale (Walters, 1996, p. 32).

Le parcours d'apprentissage des femmes semble avoir été marqué par l'intériorisation des rôles liés au genre et par leur statut social.

Références bibliographiques

- BELOTTI, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éditions des Femmes, 252 p.
- BERTAUX, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (2^e éd.). Paris : Éditions Armand Colin, 128 p.
- BLÖSS, T. (2001). Introduction. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 1-6). Paris : Presses universitaires de France.
- CODERRE, C., DENIS, A. et ANDREW, C. (1999). *Femmes de carrières. Carrières de femmes. Études des trajectoires familiales, scolaires et professionnelles des gestionnaires québécoises et ontariennes*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 180 p.
- COLLIN, F. (1992). Parmi les femmes et les sciences. Dans F. Collin (dir.), *Le sexe des sciences* (p. 10-27). Paris : Éditions Autrement.
- COLLIN, F. (2004). Le philosophe travesti ou le féminin sans les femmes. *Multitudes*. En ligne : http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=1000.
- DAGENAIS, H. (1987). Méthodologie féministe et anthropologie : une alliance possible. *Anthropologie et Société*, 11(1), 19-44.
- DURU-BELLAT, M. et JARLÉGAN, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 73-88). Paris : Presses universitaires de France.
- FRAISSE, G. (2005). Le devenir sujet et la permanence de l'objet. *Nouvelles questions féministes*, 24(1), 14-23.
- GAUDET, J. d'A. et LAFORTUNE, L. (2010). Pour des réflexions sur les femmes et le développement durable, dans J. d'A. Gaudet et L. Lafortune (dir.), *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable* (p. 1-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAUDET, J. d'A. et LAPOINTE, C. (2005). La parole aux jeunes filles francophones et acadiennes concernant leur choix professionnel. *Éducation et francophonie*, XXXIII(1), 20-36.
- GRELL, P. (1999). *Les jeunes face à un monde précaire. Récits de vie en périphérie des grands centres*. Paris : L'Harmattan, 271 p.
- HAYES, E., FLANNERY, D. D., BROOKS, K. A., TISDELL, J. E. et HUGO, M. J. (2002). *Women as Learners. The Significance of Gender in Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 280 p.
- HORSMAN, J. (2000). *Too Scared to Learn. Women, Violence, and Education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 352 p.
- KAUFMANN, J.-Cl. (2006). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, 126 p.

- MAYER, R. et OUELLET, Fr. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 537 p.
- MORRISH, M. et BUCHANAN, N. (2001). Women's empowerment and adult education. Dans H. D. Poonwassie et A. Poonwassie (dir.), *Fundamentals of Adult Education. Issues and Practices for Lifelong Learning*. Toronto : Thompson Educational Publishing, p. 256-269.
- MOSCONI, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 362 p.
- MOSCONI, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, XXXIII(1), 73-88.
- MUJAWAMARIYA, D. et GUILBERT, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste : vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, 15(1), 25-45.
- OLLIVIER, M. et TREMBLAY, M. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. Paris et Montréal : L'Harmattan, 256 p.
- PAILLÉ, P. et MUCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 211 p.
- PRINS, E. (2001). Critical perspectives on women's literacy education in Latin America. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 56-69.
- PRINS, E. (2006). Relieving isolation, avoiding vices: The social purpose of participation in a Salvadoran literacy program. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 5-25.
- PRINS, E., WILLSON, B. et SCHAFFT, A. K. (2009). "It feels like a little family to ME". Social interaction and support among women in adult education and family literacy. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 335-352.
- REINHARZ, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York : Oxford University Press, 413 p.
- ROBINSON-PANT, A. (2004). "The illiterate woman". Changing approaches to researching women's literacy. Dans A. Robinson-Pant (dir.), *Women, Literacy and Development. Alternative Perspectives* (p. 15-34). London et New York : Routledge Taylor and Francis Group.
- QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris : Éditions Dunod, 253 p.
- ROGERS, A., PATKAR, A. et SARASWATHI, L. S. (2004). Functional literacy, gender and identities. Policy and practice. Dans A. Robinson-Pant (dir.), *Women, Literacy and Development. Alternative Perspectives* (p. 117-138). London et New York : Routledge Taylor and Francis Group.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171- 198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- STROMQUIST, P. N. (1989). Determinants of educational participation and achievement of women in the third world: A review of evidence and a theoretical critique. *Review of Education Research*, 59(2), 143-183.
- STROMQUIST, P. N. (1995). Femmes, éducation et autonomisation : voies menant à l'autonomie. Dans C. Medel-Anonuevo (dir.), *Rapport du Séminaire international tenu à l'IUE* (p. 15-26). Hambourg : Institut de l'UNESCO.
- STROMQUIST, P. N. (1997). *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. New York : University of New York Press, 243 p.
- WALTERS, S. (1996). Training gender-sensitive adult educators in South Africa, dans S. Walters et L. Manicom (dir.), *Gender in Popular Education. Methods for Empowerment* (p. 31-47). London & New Jersey : Zed Books.
- ZAIMAN, C. (2000). Éducation et socialisation. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 49-54). Paris : Presses universitaires de France.
- ZUBAIR, S. (2004). Qualitative methods in researching women's literacy. Dans A. Robinson-Pant (dir.), *Women, Literacy and Development. Alternative Perspectives* (p. 85-99). London et New York : Routledge Taylor and Francis Group.