



HAL
open science

Les dispositifs de formation langagière : quels outils pour le développement de l'autonomie des femmes migrantes ?

Fanny Chastrette

► To cite this version:

Fanny Chastrette. Les dispositifs de formation langagière : quels outils pour le développement de l'autonomie des femmes migrantes ?. Linguistique. 2018. dumas-02531078

HAL Id: dumas-02531078

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02531078v1>

Submitted on 3 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Les dispositifs de formation langagière : quels outils pour le développement de l'autonomie des femmes migrantes ?

Fanny CHASTRETTE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 spécialité français langue étrangère, français langue seconde et interculturalités

Sous la direction de Mmes Myriam ABOUZAIID et Violaine BIGOT

Année universitaire 2017-2018

Les dispositifs de formation langagière : quels outils pour le développement de l'autonomie des femmes migrantes ?

Fanny CHASTRETTE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 spécialité français langue étrangère, français langue seconde et interculturalités

Sous la direction de Mmes Myriam ABOUZAIID et Violaine BIGOT

Année universitaire 2017-2018

Résumé

MOTS-CLÉS : autonomie – formation langagière – femmes – migration

RÉSUMÉ

Ce travail vise à étudier les sens associés à la notion d'autonomie en formation langagière. Cette notion est largement convoquée dans l'enseignement du français à des migrant·e·s adultes, et tout particulièrement à l'encontre des femmes migrantes. En effet, la formation langagière est décrite comme un processus autonomisant. En se servant des approches sociales, médicales et éducatives sur la notion d'autonomie, nous tentons tout d'abord d'apporter un éclairage sur les dimensions que revêt l'autonomie. Des entretiens menés avec quatre apprenantes et deux agentes d'un dispositif de formation langagière à Ivry-sur-Seine permettent à la fois de cerner quels peuvent être besoins en autonomie pour des femmes dans un contexte post-migratoire ainsi que la manière dont on peut comprendre et favoriser l'autonomie dans un dispositif de formation langagière.

KEYWORDS : autonomy – language training - women – migration

ABSTRACT

This work aims at analysing the meaning of autonomy when applied to language training organisations. This notion is extremely brought up when it comes to teaching French for Speakers of Other Languages and particularly for migrants women. Indeed, language training is described as a process leading to autonomy. Using papers from the medical, social and educational fields, we are trying to shed light on the meaning of autonomy. This work is completed by interviews with four learners and two workers of a language training organisation based in Ivry-sur-Seine. They aim at describing what the needs for autonomy could be for women in a post migration context just as the way autonomy can be understood and develop in a language training organisation.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Violaine Bigot pour son accompagnement toute l'année et tout particulièrement dans la rédaction de ce mémoire. Son attention et ses conseils m'ont largement facilité la tâche. Je remercie également Myriam Abouzaid de m'avoir poussée à remettre en question l'usage des termes. Cela m'a beaucoup apporté. Merci aussi à Véronique Laurens d'avoir accepté d'être la seconde lectrice de ce travail.

Merci à toutes les personnes interrogées de m'avoir accordé leur confiance et de m'avoir ainsi permis d'apprendre tant de choses.

Merci à l'ensemble de la spé 2 d'avoir formé une si belle équipe. Merci tout particulièrement à Augustin pour sa présence, pour toutes les discussions aux Cormailles, au repaire, ou sur les marches de la BU. Sa créativité et celle d'Yiyiing m'auront fait rire et avancer. Merci à Lucie de m'avoir aidée à combattre ma procrastination à bien des moments.

Merci à tout·e·s les bienveillant·e·s qui ont supporté mes questionnements plus ou moins existentiels et participé à rendre la rédaction plus douce. Merci à Rouven, pour beaucoup de choses, et particulièrement pour son soutien numérique. Merci à Timo et Madeline de m'avoir grand ouvertes les portes de leur oasis, à Camille d'Avi de réfléchir si souvent avec moi. Merci encore à Melina, Ségolène, Marion et Slim d'avoir égayé mes soirées à bien des reprises.

Merci à mes camarades de toujours. Merci enfin à François, mon parfait relecteur, pour ses conseils avisés et son temps.

Précision sur l'usage de l'écriture inclusive

Écrire sur les femmes migrantes sans faire usage de l'écriture inclusive paraissait inconcevable. L'écriture inclusive a pour dessein de représenter les deux genres dans le discours écrit afin de permettre la visibilité des femmes. L'écriture inclusive consiste donc en trois règles : la féminisation des noms de métiers, l'utilisation du féminin et du masculin pour parler d'un groupe et l'accord de proximité, c'est-à-dire l'accord de l'adjectif avec le sujet le plus proche.

L'accord de proximité et la féminisation des noms de métiers étaient des règles en vigueur jusqu'au XVIIIe siècle où l'Académie française décide que le masculin l'emportera sur le féminin et abolit ces anciennes règles. L'écriture inclusive tend donc à faire réapparaître les femmes dans le discours, et à combattre ainsi les stéréotypes sexistes.

Pour toutes ces raisons, j'ai considéré que je ne pouvais pas contribuer à l'effacement des femmes dans ces pages alors qu'elles en sont le sujet principal. J'ai donc choisi de faire usage du point médian et ai également utilisé certaines formes développées par soudure des mots entre eux. Elle permettent d'alléger l'écriture, mais surtout de s'affranchir de la binarité du genre, ce que l'écriture inclusive n'admet pas, et de permettre aux personnes non-binaires d'être représentées. Les formes utilisées dans ce mémoire sont les suivantes :

celleux : celles et ceux

elleux : elles et eux

ielle : il et elle

ielles : ils et elles

Sommaire

Résumé.....	2
Remerciements.....	3
Précision sur l'usage de l'écriture inclusive.....	4
Introduction.....	6
Partie 1 - Les migrations féminines en France.....	8
1.1 – L'IMMIGRATION FÉMININE EN FRANCE.....	9
1.2 – INCLUSION DES MIGRANTES DANS LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL.....	18
1.3 - LA PLACE DE LA LANGUE DANS LA MIGRATION.....	25
Partie 2 - Autonomie et formation langagière.....	33
2.1 – L'AUTONOMIE, UNE CONDITION NÉCESSAIRE À L'INTÉGRATION ?.....	34
2.2 – L'AUTONOMIE DANS LE CHAMP ÉDUCATIF.....	40
2.3 L'AUTONOMIE SOCIALE.....	47
Partie 3 - Description des modes d'enquête.....	54
3.1 – CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE.....	55
3.2 – LES ENTRETIENS.....	59
3.3 – CHOIX RELATIFS À L'ANALYSE DES DONNÉES.....	66
Partie 4 - Interprétation des données discursives.....	69
4.1 – QUELLES AUTONOMIES EN JEU EN FORMATION LINGUISTIQUE ?.....	70
4.2 - LA FORMATION LANGAGIÈRE : UNE POSSIBILITÉ D'ACCÈS AUX AUTONOMIES POUR LES FEMMES MIGRANTES.....	73
4.3 - LES AUTONOMIES DES FEMMES MIGRANTES EN FORMATION LINGUISTIQUE : LIMITES ET PERSPECTIVES.....	80
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	84
Table des matières.....	91
Annexes.....	94

Introduction

Selon l'enquête annuelle de recensement 2014 de l'INSEE, les femmes représenteraient environ 51 % de la population immigrée légale en France, c'est-à-dire exactement le même pourcentage que pour la population non-immigrée. Cette prévalence de femmes se retrouve également dans le nombre de signataires du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) puisque sur les 110 106 signataires en 2015, 52,7 % étaient des femmes. Il devrait donc y avoir une sorte de parité dans les structures de formation langagière pour adultes. En observant plusieurs cours de français à destination d'un public migrant en début d'année, j'ai plutôt eu le sentiment que les femmes étaient minoritaires. Je me suis donc intéressée à la question des femmes en formation langagière pour migrant·e·s adultes. En travaillant sur les problématiques liées aux femmes et à la migration, je me suis intéressée aux migrations féminines, longtemps invisibilisées et apparaissant comme forcées ou suivies. Alors qu'il m'apparaissait que les femmes migrantes étaient souvent vues comme opprimées par des pratiques traditionnelles patriarcales, une question centrale des recherches sur les migrations féminines est d'explorer les liens entre migration et développement et maintien de l'autonomie.

L'autonomie est un thème fréquemment abordé dans les recherches sur les femmes et la migration, notamment pour analyser l'image de la femme assujettie donnée dans certains discours médiatisés sur la migration. Cependant, la définition de l'autonomie reste complexe et mouvante en fonction des différents champs d'utilisation du terme. Dans le domaine politique, cela veut dire l'indépendance d'un territoire ; dans le domaine médical, la notion est associée à l'assistance dans la vie quotidienne de personnes en situation de handicap ou de vieillesse ; dans le domaine éducatif, le terme est entre autres évoqué à propos de l'auto-apprentissage et des TICE. Ces usages du mot revêtent des dimensions à la fois similaires et différentes, et on peut donc s'interroger sur la manière dont serait entendue l'autonomie dans le cadre de la formation langagière pour migrant·e·s adultes.

Pour ce mémoire, nous essayerons de donner un aperçu des enjeux sociolinguistiques relatifs à l'autonomie des femmes migrantes en faisant dialoguer les différentes recherches sur le sujet et en analysant la manière dont ces enjeux s'expriment dans un dispositif précis de formation langagière. Pour ce faire, nous avons interrogé des apprenantes et des agentes évoluant dans un dispositif de formation à Ivry-sur-Seine afin de recueillir des données sur leur

conception de l'autonomie. Nous nous appuierons sur ces entretiens et ces analyses pour donner des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quel sens donner à l'autonomie ? Quelles formes ou besoins d'autonomie sont en jeu dans ce contexte ?
- De quelle manière la formation langagière peut-elle avoir une influence sur l'autonomie des femmes migrantes ?
- Comment l'autonomie trouve-t-elle sa place dans les objectifs de formation ?

Afin d'esquisser une réponse à ces questions, nous nous consacrerons dans une première partie à l'étude des migrations féminines et aux problématiques propres aux femmes migrantes, par exemple sur le plan de l'emploi et de l'accès à la langue, et sur la manière dont la société française prend en charge leurs besoins linguistiques et traite les enjeux d'intégration qui leur sont propres.

Puis dans une deuxième partie, nous nous concentrerons sur l'autonomie telle qu'elle est définie dans le champ éducatif et essayerons de considérer, avec toute la complexité de la notion, les implications que cette notion peut avoir dans le cas d'un public migrant, avant de l'enrichir des apports d'autres domaines, notamment celui du médical.

Dans une troisième partie, nous expliciterons les choix méthodologiques liés à l'enquête par entretiens dans un dispositif de formation langagière précis, en confrontant les points de vue des apprenantes sur leurs besoins langagiers et sur leur autonomie avec les points de vue de deux personnes responsables de la mise en place de ce dispositif de formation.

Enfin, dans une quatrième et dernière partie, nous analyserons le sens donné à l'autonomie dans les pratiques et les discours des participantes à ce dispositif de formation et essayerons de définir quelles autonomies sont en jeu, comment elles sont considérées et ce qu'elles impliquent. Nous essaierons aussi de voir en quoi ces pratiques peuvent confirmer, infirmer ou explorer les discours savants présentés dans la partie 2.

Partie 1 - Les migrations féminines en France

1.1 – L’immigration féminine en France

Nous étudierons tout d’abord les chiffres de l’immigration en général afin de dresser un aperçu sur les motifs et chiffres de l’immigration avant de nous consacrer plus spécifiquement aux migrations féminines.

1.1.1 *L’immigration en France*

Selon le recensement 2015 de l’INSEE, la France compterait environ six millions d’immigré·e·s, et en moyenne 200 000 personnes par an auraient immigré en France dans les vingt dernières années.¹ Par immigré·e, l’INSEE entend « une personne née étrangère à l’étranger et résidant en France. » Ainsi, ce sont le lieu et la nationalité à la naissance d’une personne puis son installation sur le territoire français qui définissent la personne comme immigrée. Les chiffres donnés par l’INSEE permettent d’établir des tendances mais ceux-ci ne prennent en compte que l’immigration légale et donnent donc une image qui peut être incomplète. Le terme exprime par ailleurs une idée d’inscription dans la durée, et, à mon sens, une volonté d’installation durable. Ne pouvant préjuger de cette volonté d’installation, nous préférons utiliser au long de ce mémoire le terme de migrant·e, qui fait également l’objet de discussions, mais qui, au sens strict désigne une personne qui effectue une migration. Le terme « migrant·e » permet à mon sens de prendre en compte tous les types de migration, que celles-ci soient économiques, familiales, saisonnières, d’études ou contraintes. Le terme de réfugié·e désigne une personne ayant dû fuir son pays parce qu’elle y était persécutée. Ce terme peut permettre de désigner les violences subies au cours du parcours migratoire. Mais c’est également un statut légal dont les politiques d’immigration se servent pour créer une dialectique entre migration légitime, car liée à une persécution, et illégitime. A mon sens, le terme migrant·e permet de ne pas être dans être dans cette dialectique en étant plus global, mais il a, certes, le défaut de désigner par l’usage d’un même terme des réalités très différentes.

L’immigration est un thème au cœur du débat politique, peut-être plus encore dans ces dernières années, puisque les hommes et femmes politiques s’affrontent sur les politiques d’accueil des migrant·e·s. La France doit donner les moyens aux populations arrivant sur son territoire de se construire une vie dans le pays. Il ne s’agit pas ici de faire un historique des mi-

1 Source : <https://www.gouvernement.fr/10-chiffres-qui-vont-vous-surprendre-sur-l-immigration-en-france>

grations, mais l'immigration en France est ancienne et il s'agissait souvent de travailleurs venant ajouter à la main d'œuvre déjà présente sur le territoire.

Les motifs de l'immigration nous apprennent, comme le montre le tableau suivant, que le motif principal de la délivrance d'un premier titre de séjour est le regroupement familial, qui en 2015 concerne 52,7% des admissions sur le territoire.

Motif d'admission	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Familial	97 883	95 034	99 862	107 861	109 859	110 683
en %	53,1	53,5	55,5	56,1	55,0	52,7
Études	47 672	44 763	42 757	46 108	47 546	53 069
en %	25,8	25,2	23,8	24,0	23,8	25,3
Humanitaire	17 219	16 793	17 379	17 060	19 742	21 402
en %	9,3	9,4	9,7	8,9	9,9	10,2
Professionnel	13 874	13 558	11 831	12 938	14 304	16 132
en %	7,5	7,6	6,6	6,7	7,2	7,7
Divers ou non renseigné	7 781	7 521	8 181	8 431	8 434	8 754
en %	4,2	4,2	4,5	4,4	4,2	4,2
Total	184 429	177 669	180 010	192 398	199 885	210 040
en %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Figure 1 : Bénéficiaires d'un premier titre de séjour d'un an et plus par motif de délivrance ²

² Champ : Titres de séjour délivrés aux ressortissants des pays tiers (hors pays membres de l'Espace économique européen et de Suisse).

Source : Calculs des auteurs-e-s à partir des données AGDREF ; D. Breton, M. Barbieri, H. d'Albis et M. Mazuy : L'évolution démographique récente de la France : de forts contrastes départementaux, Population-F, 72 (4), 2017, 583-652. <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/flux-immigration/motif-admission/>

Si on s'intéresse à la répartition par sexe de la délivrance des titres de séjour, on remarque que la part des femmes est en 2015 de 51,6 %.³ Ainsi, alors que l'immigration était historiquement majoritairement masculine et pour un motif de travail, on peut mettre en regard les chiffres sur l'immigration féminine et le regroupement familial et se demander s'il y a une corrélation. On peut donc s'intéresser de plus près aux flux migratoires féminins pour comprendre quelle est la place des femmes dans les flux migratoires.

1.1.2 Les flux migratoires féminins

La proportion de femmes dans l'immigration en France dépasse de peu depuis 2008 l'immigration masculine. Quelle proportion les femmes occupent-elles parmi les flux migratoires ?

1.1.2.1 Les femmes : premières bénéficiaires du regroupement familial

L'enquête Trajectoires et Origines (TeO) coordonnée par l'INED a été réalisée entre 2008 et 2009 pour améliorer les connaissances sur les migrant·e·s et sur leurs descendant·e·s et cherche à déterminer dans quelle mesure les origines migratoires peuvent avoir un impact sur ce que les auteur·trice·s nomment « l'accès aux ressources des immigré·e·s et de leurs enfants » (Beauchemin, Hamel & Simon, 2010 : 5). Elles analysent en effet les parcours scolaires, professionnels et linguistiques des migrant·e·s ainsi que leur accès au logement ou encore à la santé. C'est dans ce cadre que les motifs de l'immigration féminine ont été analysés par Beauchemin, Borrel et Regnard. Leur analyse permet d'avoir un historique de l'immigration féminine :

La part des femmes a toujours été importante dans cette population : en 1931, au moment où elles sont proportionnellement les moins nombreuses, elles représentent déjà 40 % de la population immigrée. Elles étaient proches de la parité au début du XXe siècle (47 % en 1911) et c'est seulement au tournant du XXIe siècle qu'elles deviennent majoritaires (51 % en 2008) (Beauchemin, Borrel & Regnard, 2013 : 1)

Les femmes ont donc toujours fait partie de l'immigration en France. Si en 1911 ce sont principalement les hommes qui étaient recrutés, de la fin de la Seconde Guerre mondiale au choc

3 (<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/flux-immigration/sexe-age/>)

pétrolier de 1974, les hommes ne sont plus particulièrement privilégiés par les entreprises françaises, et la part des femmes dans l'immigration est autour de 44 %. Les autrices expliquent les fluctuations de la proportion de femmes par les crises économiques, durant lesquelles « l'immigration de travail est réduite, une partie des travailleurs repartent, tandis que certains sont rejoints par leurs familles, deux mouvements qui font mécaniquement progresser la part des femmes. » (Beauchemin, Borrel & Regnard, 2013 : 2)

Ainsi, l'économie et les lois migratoires font fluctuer la part des femmes dans l'immigration, mais n'expliquent pas le motif de l'immigration féminine. On peut avoir l'impression que l'immigration féminine est due au regroupement familial. La figure ci-dessous montre qu'en effet, les femmes sont les premières bénéficiaires du regroupement familial en 2006, puisque c'est sous le motif de rejoindre un conjoint que 53 % des femmes ont obtenu un titre de séjour longue durée contre 30 % des hommes.

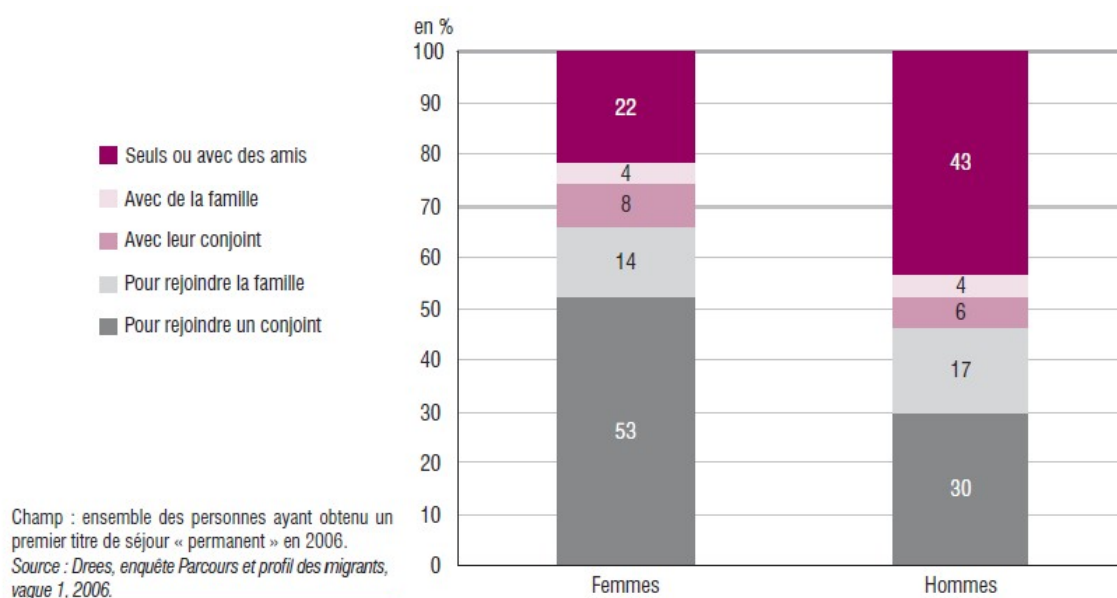


Figure 2: Conditions d'arrivée en France selon le sexe

La proportion majoritaire de femmes dans les bénéficiaires du regroupement familial pourrait s'expliquer selon Beauchemin, Borrel et Régnard par : « le statut des femmes, qui pèse sur la capacité à migrer de façon solitaire, en dehors des procédures de regroupement familial » (2013 : 3) En effet, la condition des femmes dans certains pays peut conduire à une impossibi-

lité pour elles de migrer sans rejoindre leur conjoint. Si on analyse les chiffres sur la décision de migrer, on s'aperçoit que les hommes déclarent moins souvent que le projet migratoire en couple était une décision conjointe que les femmes (58 % d'hommes contre 64 % de femmes). En parallèle, les femmes déclarent plus souvent que les hommes que c'est leur conjoint qui a pris seul la décision de migrer. Ainsi, les flux migratoires féminins peuvent en partie s'expliquer à travers les flux et projets migratoires masculins, mais il faut aussi considérer d'autres aspects des migrations féminines. (Bègue & Algava, 2008 : 46)

1.1.2.2 Montée des migrations autonomes

Le retour à la parité dans les flux migratoires est parfois appelé « féminisation » de la migration. Celles-ci se sont en fait assez peu féminisées en terme de pourcentage depuis le début du XXe siècle. La « féminisation » des migrations désigne en fait la prise de conscience de l'existence de femmes dans les flux migratoires et ce terme témoigne de l'invisibilisation des migrations féminines. En effet, « le neutre au masculin fut considéré comme suffisamment légitime pour représenter tous les migrants. » (Morokvasic & Catarino, 2005 : 1) Cela a contribué à donner l'image d'une migration où seuls les hommes pouvaient jouer un rôle, les femmes étant cantonnées à la sphère familiale.

Les motifs de l'immigration féminine permettent de mieux appréhender le profil des femmes migrantes. Bien que le regroupement familial reste le motif principal de l'immigration féminine à l'heure actuelle, on peut observer une montée des migrations autonomes. En effet, comme le montre le tableau sur l'évolution de la part des femmes en fonction du type de migration, on peut constater que la part des femmes dans les « regroupés » est en large baisse. Cette baisse s'accompagne par contre d'une large hausse du nombre de femmes célibataires ou pionnières (c'est-à-dire en union au moment du départ et qui laissent leur conjoint).

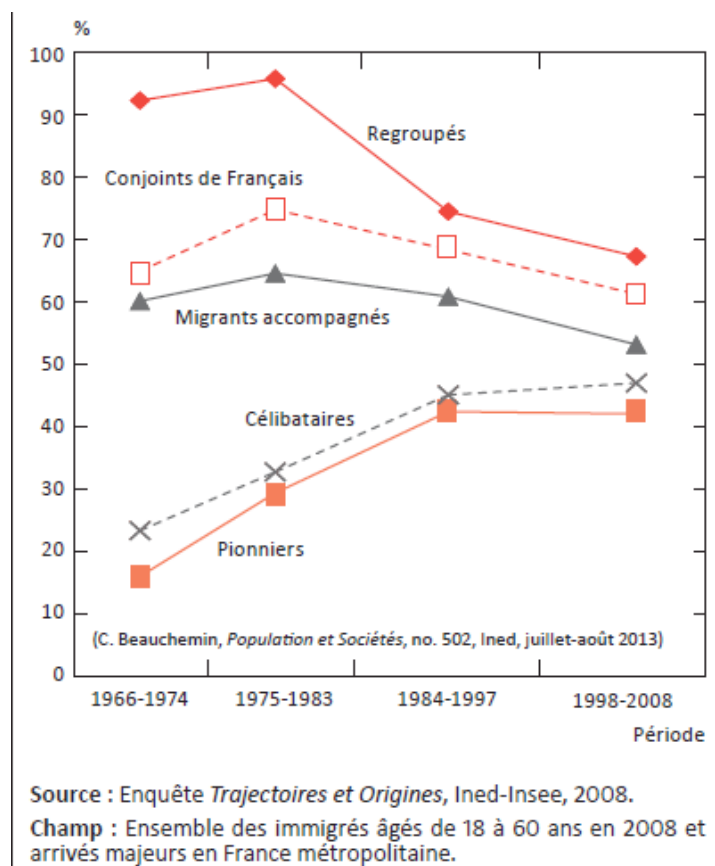


Figure 3: Évolution de la part des femmes dans les différents types de migration (Beauchemin, Borrel & Regnard : 3)

En effet, les femmes migrantes ne représentaient avant les années 1970 que 16 % des personnes arrivées sans leur conjoint, elles en constituent 42 % en 2008. De plus, un rapport ministériel sur les femmes migrantes montre que la part des motifs autres que familiaux dans l’immigration féminine est en augmentation :

leurs motivations sont liées à une volonté d’émancipation, à un rejet des contraintes familiales ou statutaires jugées trop rigides ou à la recherche de plus grandes opportunités sociales et professionnelles que celles offertes par les pays d’origine, en particulier pour les diplômées. (Noblecourt, 2014 : 10)

La part des femmes dans les flux migratoires a donc été toujours plus ou moins large, bien qu’elle soit en légère hausse à l’heure actuelle, mais l’évolution des formes de migration pousse à considérer les femmes migrantes comme actrices de leur projet migratoire et non plus subissant une immigration décidée par un conjoint. Cela montre la quête de la réussite in-

dividuelle et la prise de distance par rapport aux réseaux communautaires mais peut renforcer la vulnérabilité des femmes qui peuvent donc être seules à leur arrivée.

1.1.3 Migration féminine et rapports sociaux de genre

La migration consiste en l'arrivée dans une société nouvelle et on peut se demander si la migration conduit à une amélioration de la condition féminine par rapport au pays d'origine. La migration a-t-elle une influence sur les rapports sociaux de genre ?

1.1.3.1 Une transformation des rapports sociaux de genre due à la migration

La migration conduit à la mise en contact avec des normes, comportements et codes sociaux différents de ceux du pays de départ. Ainsi, les mentalités et attitudes peuvent être transformées par la participation à la société d'arrivée, ce qui peut conduire à une redéfinition des rapports de genre.

Un des éléments qui peut participer à cette redéfinition des rapports sociaux de genre est la participation au marché du travail. Catarino et Morokvasic montrent que les infirmières philippines ayant immigré aux États-Unis ont ainsi obtenu une meilleure situation sociale que les migrants philippins grâce à leur niveau de qualification et au manque de personnel médical. (2005 : 12) La migration peut donc engendrer l'indépendance financière de la femme migrante, qui lui donne un pouvoir de décision et peut réaliser les projets qui lui paraissent intéressants. Avec le départ des femmes de leur pays d'origine, et particulièrement dans le cas des migrations autonomes, les femmes peuvent également devenir pourvoyeuses de fonds de leur famille ou de leur conjoint ce qui peut conduire à redéfinir les rapports d'égalité dans le couple et les rapports de genre.

Cela peut également passer par la participation à la vie politique et citoyenne. Châabane (2008) dresse un historique des mouvements sociaux des femmes de l'immigration et montre que ces mouvements, parfois féministes, qui avaient plutôt pour but dans les années 1970 d'amorcer des changements dans le pays d'origine, sont plus tard à la croisée des mouvements féministes portés par des femmes non-issues de l'immigration et des mouvements dits de « migrants », qui luttent depuis les années 1980 contre des violences telles que « l'excision, le mariage forcé, la remise en cause de certaines pratiques parfois qualifiées de « traditions » entretenant l'enfermement des femmes, les inégalités de statut juridique. » (Châabane,

2008 : 12) Ces mouvements permettent aux femmes d'acquérir du pouvoir et permettent ainsi de redéfinir les rapports sociaux de genre.

1.1.3.2 Précarité et dépendances spécifiques des femmes

Selon Noblecourt, « la gestion des migrations, son cadre légal et les procédures administratives renforcent donc les rapports asymétriques entre les sexes. » (2014 : 19) La migration peut entraîner une dépendance juridique des femmes. En effet, les lois sur l'immigration peuvent être des obstacles pour les femmes migrantes. Les lois, rédigées au neutre masculin⁴ peuvent avoir des effets discriminants pour les femmes, notamment pour la question du motif de l'immigration/demande d'asile. En effet,

les persécutions spécifiques envers les femmes ont lieu dans des espaces privés — tels que la maison —, et sont perpétrées par des acteurs non étatiques — notamment la famille. Or, la plupart des pays d'Europe n'ont reconnu que très récemment que des persécutions par des acteurs privés et non étatiques pouvaient entrer dans les termes de la Convention de Genève pour l'octroi du statut de réfugié-e. (Freedman, 2008 : 5)

Les femmes peuvent donc avoir plus de mal à faire reconnaître les violences qui leur sont spécifiques, puisque celles-ci se déroulent dans l'espace privé, à l'image des mutilations sexuelles, mariages forcés ou encore violences domestiques.

Par ailleurs, la baisse de la délivrance de titres de séjour en France et dans les pays européens peut constituer un obstacle à l'immigration et pousser les femmes à conjuguer stratégies migratoires et matrimoniales puisque le principal motif de délivrance de titre de séjour est le regroupement familial. Ainsi, pour obtenir des droits, les femmes « ont intérêt à se marier, de préférence avec un homme privilégié du fait de sa « race », son statut légal et sa nationalité. » (Moujoud, 2008 : 11)

Ceci peut porter préjudice aux femmes puisqu'elles sont alors dépendantes de leur conjoint pour leur situation vis-à-vis du séjour. En cas de violences physiques au sein du couple, auxquelles elles sont selon Noblecourt plus exposées que les femmes françaises de naissance (4,7 % pour les femmes nées hors de l'Union européenne contre 2,9 %), elles ne peuvent

⁴ c'est-à-dire que le masculin est utilisé pour désigner de manière générique et neutre un groupe constitué d'hommes et de femmes

rompre l'union dans les premières sous peine de non-renouvellement ou retrait du titre de séjour. (2014 : 20)

1.1.3.3 L'importance de la situation pré-migratoire

Selon Catarino et Morokvasic, « il est visible que les effets de la migration ne sont pas nécessairement *empowering*⁵ ou, tout du moins, ne se traduisent pas nécessairement par une modification des rapports sociaux de sexe au sein du couple ou de la famille. (2005 : 16) En effet, comparer les situations post-migratoires pour établir des tendances sur la modification des rapports sociaux de genre n'a de sens qu'en prenant en compte les situations pré-migratoires.

Dans le cas des migrations autonomes, le projet migratoire est individuel, mais « les émigrantes l'ont souvent initialement fait porter par leurs proches, qui les ont matériellement soutenues pour partir en dépit des restrictions étatiques. » (Moujoud, 2008 : 9) Ainsi, c'est le départ de la société d'origine qui témoigne de la transformation des rapports de genre, et non l'arrivée dans une nouvelle société. De plus, si les migrantes arrivent à faire valoir leurs diplômes et à travailler pour transformer leur position sociale, il est important de prendre en considération que c'est la société de départ qui a permis leur formation.

Il est donc difficile de savoir si la migration de manière générale peut conférer une plus grande autonomie aux femmes migrantes dans leur ensemble. Il est surtout important de considérer que l'amélioration de la condition des migrantes est moins due à la société d'immigration qu'à la société de départ, mais elle qu'elle est surtout « le fruit de luttes individuelles et collectives et non pas de quelconques facilités qui seraient offertes d'emblée par la société d'immigration aux migrantes. » (Moujoud, 2008 : 10)

5 Le terme peut être traduit par empouvoirant.

1.2 – Inclusion des migrantes dans la société d'accueil.

Il apparaît important de faire un travail sur la définition des termes qui seront utilisés pour décrire l'évolution des migrant·e·s dans la société. Ces termes ne sont pas neutres, et leur définition conditionne leur emploi dans la suite de ce travail. Nous commencerons par définir les termes d'insertion, d'intégration et d'inclusion avant d'explicitier les choix par rapport à ces définitions.

L'insertion est selon Danielle Lochak « le processus le moins impliquant, à la fois pour les immigrés – qui conservent leur identité et à qui il n'est pas demandé de renoncer à leur appartenance d'origine et à leurs particularismes – et pour la société d'accueil qui ne contracte pas d'obligation durable vis-à-vis de celui qui reste un étranger » (Lochak, 2006 : 3) L'insertion qui « relève plutôt des questions économiques et sociales comme l'accès au marché du travail ou le niveau de formation » est cependant « indispensable pour faciliter une intégration qui renvoie, elle, à la capacité (et à la volonté) d'adopter les valeurs, les modes de vie, les principes civiques, la langue de la société d'accueil. » (Harzoune, 2012 [en ligne])

L'insertion serait donc un chemin vers l'intégration. Cette dernière revêt en France une dimension d'adoption des valeurs, principes civiques de la langue. Elle peut cependant avoir un autre sens car pour devenir Français·e il convient de « justifier de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française et des droits et devoirs conférés par la nationalité française »⁶

L'usage du terme assimilation, que l'on pourrait définir comme le fait d'abandonner des différences individuelles et originelles et de rendre semblable à la culture d'origine. Les politiques d'intégration assimilationnistes sont largement contestables et nous utiliserons ce terme seulement pour faire référence aux politiques menées par l'État français et lorsque ce terme est utilisé par les auteur·trice·s. Le terme inclusion sera préféré à ces deux termes. En effet ce terme désigne la possibilité pour « chaque citoyen, y compris les plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi. »⁷ Il revêt, par ailleurs à mon sens, cette volonté de la part de la société d'accueil de donner les moyens et d'accepter

6 Article 21-24 du code civil

7 <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1059&langId=fr>

les différences. De même, le terme insertion, qui suggère à mon sens une simple coexistence des migrant·e·s et de la société d'accueil sera utilisé pour parler du domaine professionnel.

Le travail sur les mots permet de se rendre compte du sens et des pratiques qu'ils portent, et à quel point ils peuvent définir des enjeux pour les nouveaux·elles arrivant·e·s : professionnels, mais aussi identitaires et langagiers. Nous allons par la suite étudier ces enjeux pour les migrant·e·s, avec une attention particulière portée aux migrantes.

1.2.1 Niveau de qualification et d'emploi

Les femmes migrent de plus en plus en France pour des raisons économiques et d'études. Si les migrantes sont de manière générale de plus en plus diplômées, en 2010, 45% des immigrées, toutes origines nationales confondues, ont un diplôme supérieur ou équivalent au baccalauréat. Ce taux est largement inférieur à celui de la population féminine majoritaire, puisque celle-ci est diplômée du baccalauréat ou de l'enseignement supérieur à 58 %. Le niveau de diplôme des migrantes varie aussi selon l'origine, comme le montrent les chiffres de l'enquête TeO utilisés par Noblecourt : « les migrantes originaires de l'Afrique guinéenne ou centrale ont le profil scolaire le plus élevé. A l'opposé de ce premier groupe, les immigrées en provenance de l'Afrique sahélienne et dans une moindre mesure de Turquie sont massivement dépourvues de diplôme (78 % et 68 %). » (Noblecourt, 2014 : 15)

Cependant, et même en l'absence de diplômes pour le certifier, les migrantes ont pu développer dans leurs parcours personnels un grand nombre de ressources qui peuvent leur être utiles dans leur insertion professionnelle. Elles possèdent des savoirs et savoir-faire qu'on pourrait qualifier d'expérientiels et qui ne sauraient être négligés. Les femmes migrantes sont donc loin d'être une population homogène en termes de qualification, et cela peut avoir des répercussions sur l'emploi.

Les chiffres de l'INSEE (voir figure ci-dessous) montrent que les femmes immigrées ont plus de problèmes pour accéder à l'emploi que la population non-immigrée, et ce quel que soit le niveau de diplôme. Le ratio est particulièrement faible lorsque les femmes sont diplômées de l'enseignement supérieur. Cela peut s'expliquer par la difficulté à faire reconnaître un diplôme étranger en France.

en %

		Taux d'emploi ¹		Taux d'activité ²		Taux de chômage ³	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Enseignement primaire ou aucun diplôme	Immigrés	65,1	37,8	73,7	45,9	11,8	17,7
	Non-immigrés	60,0	46,0	67,3	53,0	10,9	13,2
	<i>Odds ratio</i>	<i>1,3</i>	<i>0,8</i>	<i>1,5</i>	<i>0,8</i>	<i>(1,2)</i>	<i>1,5</i>
Enseignement secondaire	Immigrés	70,2	51,9	81,2	59,3	13,5	12,5
	Non-immigrés	72,6	62,5	77,3	68,1	6,0	8,1
	<i>Odds ratio</i>	<i>(0,9)</i>	<i>0,8</i>	<i>1,4</i>	<i>0,8</i>	<i>2,4</i>	<i>1,6</i>
Enseignement supérieur	Immigrés	72,4	57,7	83,1	65,5	12,9	11,8
	Non-immigrés	85,4	81,4	88,7	85,1	3,7	4,4
	<i>Odds ratio</i>	<i>0,5</i>	<i>0,4</i>	<i>0,7</i>	<i>0,4</i>	<i>4,0</i>	<i>3,2</i>
Ensemble	Immigrés	68,6	46,9	78,6	54,7	12,7	14,3
	Non-immigrés	73,4	64,8	78,2	70,1	6,2	7,6
	<i>Odds ratio</i>	<i>0,8</i>	<i>0,5</i>	<i>(1,1)</i>	<i>0,6</i>	<i>2,3</i>	<i>2,1</i>

1. Proportion de la population totale ayant un emploi.

2. Somme des personnes ayant un emploi et des personnes au chômage rapportée à la population totale.

3. Proportion de chômeurs dans la population active (actifs occupés + chômeurs).

Lecture : l'odds ratio constitue un indicateur de la différenciation entre immigrés et non-immigrés. Un odds ratio inférieur à 1 signifie que le taux concerné est plus faible chez les immigrés. Ainsi, les femmes immigrées ont un taux d'emploi plus faible quel que soit le niveau de diplôme, et l'écart est plus élevé chez les diplômées du supérieur. Les odds ratios sont calculés à partir d'un modèle logit. Ils sont entre parenthèses lorsque les immigrés ne se différencient pas significativement des non-immigrés (seuil du test : 5 %).

Champ : individus âgés de 18 à 64 ans. Pour les immigrés, on se restreint aux individus venus en France après l'âge de 18 ans.

Source : Insee, enquête Emploi 2008, champ du module complémentaire (sixième interrogation).

Figure 4: Taux d'activité, d'emploi, de chômage en 2008 selon le type de diplôme (Monso & Gleize, 2009 : 2)

Ce tableau montre que les femmes sont confrontées à une insertion professionnelle plus difficile. En effet, les taux d'activité et d'emploi des femmes immigrées sont en 2008 largement plus faibles que ceux de la population non-immigrée ou des hommes immigrés. Le taux d'emploi des immigrées de 18 à 64 ans est d'environ 47 % contre 65 % pour les femmes non-immigrées. Les taux d'activité des femmes immigrées sont également plus faibles puisque 55 % des femmes immigrées sont actives contre 70 % des femmes non-immigrées. Les taux d'emploi et d'activité des hommes immigrés sont assez proches de ceux des hommes non-immigrés. L'insertion professionnelle est donc plus compliquée pour les femmes migrantes, et cela varie aussi en fonction des origines. L'écart entre taux d'emploi des immigrées et non-immigrées atteint en effet presque 18 points. Selon Noblecourt, si l'on considère uniquement les migrantes originaires de pays non-européens, cet écart atteint 21 points, « alors que les femmes originaires d'Europe et d'Afrique subsaharienne ont des comportements d'activité plus proches de celui de femmes non immigrées. » (2014 : 16)

1.2.2 Déqualification et discrimination

L'accès à l'emploi des femmes immigrées est, on l'a vu, plus difficile que celui des hommes. Cela peut mener à une situation de déclassement pour des femmes qui étaient en emploi et diplômées dans leur pays d'origine. Selon Noblecourt :

58 % des femmes signataires du contrat d'accueil et d'intégration étaient en emploi dans leur pays d'origine, ce qui confirme que celles qui migrent ne sont pas les plus pauvres et les plus dépourvues de ressources. Seules 27 % d'entre elles se retrouvent par la suite en emploi, une fois installées en France. [...] les emplois ne sont pas toujours déclarés et l'exploitation n'y est pas rare, en l'absence de droit du travail protecteur. [...] Ces emplois ne concernent pas seulement les immigrées dépourvues de titre scolaire mais aussi les plus diplômées qui n'ont souvent d'autre choix que de les accepter, faute d'autres opportunités professionnelles. (2014 : 16-17)

De ceci, on comprend que la migration peut aboutir à une situation de déclassement, par rapport aux diplômés et à l'insertion professionnelle. Si l'on s'intéresse au secteur d'emploi, on remarque que les femmes immigrées sont employées plus particulièrement dans le secteur du service à la personne (aide à la personne, service personnels et domestiques, hôtellerie, restauration...) La moitié d'entre elles travaillent dans ce secteur où l'on observe donc « une spécialisation ethnique et genrée » (Noblecourt, 2014 : 17). Les conditions de travail dans le secteur du service à la personne ne sont pas toujours faciles. En effet, les femmes migrantes peuvent être confrontées à des conditions de travail pénibles couplées avec une faible sécurité de l'emploi, puisque les emplois non-déclarés n'y sont pas rares.

Le plus faible taux d'emploi des femmes peut s'expliquer par la discrimination additive qu'elles subissent en raison de leur genre et de leur origine et qui ne facilite en rien l'accès au marché du travail. En effet, les rapports sociaux de pouvoir qui s'exercent sont en défaveur des immigrés, qui sont 26 % à déclarer avoir « vécu des discriminations au cours de ces cinq dernières années quel que soit le motif (sexiste, raciste, homophobe, lié à l'âge, à la religion ou à l'état de santé), le lieu ou les circonstances, une proportion deux fois et demi plus élevée que dans la population majoritaire native. » (Noblecourt, 2014 : 17) Ces rapports sociaux sont additifs et les femmes migrantes subiraient une discrimination du fait qu'elles sont à la fois femmes et migrantes, dont les plus faibles taux d'activité et l'assignation au secteur du service à la personne pourraient être les symptômes.

Pour expliquer le plus difficile accès à l'emploi pour les femmes, on peut évoquer plusieurs causes. Une des raisons que l'on peut invoquer pour les migrantes diplômées du supérieur, pour lesquelles les taux de chômage sont largement plus élevés que ceux des non-immigrées, est la difficulté de faire reconnaître ses diplômes. Cette difficulté, qui touche les hommes comme les femmes, pousse à accepter la situation de déclassement.

Une autre raison qui peut être invoquée pour expliquer le plus faible taux d'activité des femmes migrantes est l'absence de mode de garde. En effet, « parmi les femmes au foyer, 80 % déclarent ne pas rechercher un emploi et mentionnent (directement ou indirectement) les enfants comme la principale raison de leur non-recherche d'un travail. » (Noblecourt, 2014 : 18)

Il paraît donc indispensable de soutenir l'activité professionnelle des femmes migrantes, rendue malaisée par la déqualification du niveau de diplômes, des savoirs expérientiels, les rapports sociaux de pouvoir et la ségrégation spatiale, alors que l'activité professionnelle des femmes peut soutenir l'inclusion des immigré·e·s et de leur descendance.

1.2.3 Pratiques langagières des migrantes

La maîtrise de la langue peut avoir un impact sur le taux d'emploi. En effet, « 19 % des immigrés de 18 à 74 ans n'ayant pas le français parmi leurs langues maternelles se disent gênés par la maîtrise de la langue française pour travailler comme ils le souhaiteraient (qu'ils aient ou non un emploi). » (Monso & Gleize, 2009 : 3)

On comprend donc que la langue peut être un frein à l'emploi des immigré·e·s. En ce qui concerne les femmes migrantes, qui participent, on l'a vu, moins que les hommes au marché du travail, les niveaux en français à l'arrivée en France sont variables. 31 % d'entre elles déclarent avoir un bon niveau. Ces déclarations varient en fonction de l'origine des femmes, puisque les migrantes peuvent venir de pays où le français est langue officielle, de scolarisation, langue seconde et peut déjà faire partie des répertoires langagiers avant la migration. Noblecourt montre que « ces niveaux varient selon les pays d'origine puisque 73 % des femmes d'Afrique guinéenne déclarent avoir un bon niveau de français à leur arrivée contre entre 3-8 % des femmes originaires d'Asie du Sud-Est et de Turquie. » (Noblecourt 2014 : 13-14)

La relation entre maîtrise de la langue et emploi n'est pas unilatérale puisque une plus faible participation au marché du travail pourrait avoir un impact sur le niveau en langue. Noblecourt ajoute « que les femmes ont une moindre maîtrise de la langue française que les hommes à durée de présence en France égale, ce différentiel étant principalement lié à leur plus faible participation au marché du travail. » (2014 : 14)

Cela renforce l'idée que l'emploi est primordial pour l'inclusion des migrantes dans la société française et qu'il permet également un accès à une meilleure maîtrise de la langue, là où la pratique dans la vie quotidienne « ne paraît pas être un cadre suffisant à l'acquisition d'une bonne maîtrise de la langue de la société de destination même s'il permet une amélioration progressive. » (Noblecourt, 2014 : 14)

La maîtrise de la langue peut compliquer l'accès aux droits car celle-ci est souvent nécessaire pour rechercher un emploi, un logement ou encore accéder à un logement ou à une aide sociale. Ces démarches, déjà complexes, peuvent être rendues plus ardues par une maîtrise plus faible de la langue.

Ces difficultés linguistiques peuvent être couplées avec une insécurité linguistique, entendue ici au sens de Michel Francard (1993)

L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français "pur", non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire.

L'insécurité linguistique peut être présente chez les migrant·e·s, particulièrement s'ielles viennent de pays francophones. Une étude de Biichlé (2011) sur les réseaux sociaux d'immigrées maghrébines⁸ met en corrélation les manifestations d'insécurité linguistique des femmes interrogées par Biichlé avec leurs faibles contacts sociaux avec la société d'accueil. En effet, les informatrices ont des réseaux sociaux « isolants » et la description de leurs pratiques linguistiques est, à leurs dires, caractérisée par la peur et la honte. Il est difficile de savoir si c'est l'insécurité par rapport à la maîtrise de la langue qui ne permet pas de restructuration du réseau social après la migration ou si ce sont les réseaux sociaux isolants qui ne permettent pas

⁸ à comprendre ici au sens des personnes avec qui ces femmes entretiennent un lien social

de sortir de l'insécurité linguistique. Mais cet exemple met l'accent sur la nécessité d'avoir un point de contact avec la société d'accueil afin de pratiquer la langue.

Comme réaction à leurs difficultés linguistiques, les femmes migrantes peuvent s'appuyer sur leur·s enfant·s ou leur conjoint, qui ont une meilleure maîtrise de la langue qu'elles. Cela peut favoriser le contact avec les institutions, mais elles peuvent aussi avoir tendance à laisser s'exprimer leurs appuis à leur place et se laisser aller dans un mutisme. Cette aide peut donc se transformer en dépendance.

Cependant, les femmes migrantes ont un répertoire plurilingue riche qui est une ressource non-négligeable. Noblecourt résume ces bienfaits :

Les individus sont en capacité de mobiliser un répertoire de langues et de significations variées tout en passant simultanément d'un monde à l'autre. Ensuite, le plurilinguisme est une compétence mobilisable sur le marché du travail et plus largement dans des itinéraires de vie dans lesquels la mobilité occupe et occupera une place toujours plus importante. (2014 : 15)

Ce répertoire plurilingue peut être en partie transmis à leurs descendant·e·s. Fabienne Leconte montre que la transmission linguistique se fait surtout par les femmes, qui parlent plus que les hommes dans leur langue d'origine aux enfants et permettent ainsi la transmission linguistique. Les bienfaits du plurilinguisme sur les enfants ne sont plus à démontrer, et les pratiques langagières plurielles et riches des migrantes peuvent avoir un impact positif sur leur descendance. La transmission linguistique peut également se faire des enfants vers leur mère puisque les femmes commencent à apprendre le français par le biais des enfants, quand ils sont plus grands pour comprendre la société dans laquelle ils sont amenés à grandir, comprendre les échanges inter-enfants, être moins dépendantes de leurs maris pour les démarches administratives. (Leconte, 2001 : 99)

Ces considérations sur les pratiques langagières des migrantes nous amènent à étudier la place de la langue dans la migration. Quelle place joue la langue dans l'inclusion des migrant·e·s ? Quels sont les besoins langagiers des migrant·e·s et comment sont-ils pris en charge par la société d'accueil ?

1.3 - La place de la langue dans la migration

Nous allons ainsi d'abord étudier d'abord les théories sur l'intégration linguistique et les besoins langagiers, telle qu'ils sont caractérisés et voulus par les chercheur·euse·s européen·ne·s avant de nous intéresser plus précisément à la France et à sa manière de prendre en charge la langue dans un contexte post-migratoire.

1.3.1 Les besoins langagiers

La langue du pays d'accueil et sa maîtrise peuvent jouer un rôle important dans l'inclusion des migrant·e·s adultes dans la société d'accueil. Dans cette partie, nous nous emploierons à expliquer en quoi la langue peut être facteur d'inclusion et à analyser les besoins langagiers que peuvent rencontrer les migrant·e·s.

1.3.1.1 La langue facteur d'inclusion

La maîtrise de la langue du pays d'accueil peut largement faciliter l'évolution dans la société nouvelle, cependant, il ne s'agit pas juste de parler la langue ou de vouloir apprendre à la parler pour être intégré. Le projet d'Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA), porté par le conseil de l'Europe, vise à aider les membres de l'Union européenne à élaborer des politiques linguistiques et à proposer des offres de formation et d'évaluation qui répondent aux besoins langagiers des migrant·e·s. Selon l'ILMA,

On peut certes employer le terme d'intégration linguistique mais intégration n'y est certainement pas à considérer comme étant de même nature que les autres formes d'intégration. Car les langues ne sont pas à considérer simplement comme un moyen de communiquer d'ordre matériel, qu'il suffirait d'acquérir, comme on finit par parvenir à se loger ou à trouver un emploi. (Notice intégration linguistique - Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA : www.coe.int/lang-migrants/fr)

Les langues sont en effet des marqueurs identitaires et l'appropriation d'une nouvelle langue peut être vue comme un enrichissement mais aussi une remise en cause identitaire. Le conseil de l'Europe, sous la plume de Jean-Claude Beacco, considère l'intégration linguistique comme des « formes d'adaptation des répertoires individuels au nouvel environnement linguistique. » (Notice intégration linguistique, *ibid*) Les langues sont prises dans leur fonction sociale et leur apprentissage se fait dans la communication. Ainsi,

on apprend la/une langue nationale/officialle dans l'exercice quotidien de la vie sociale, en utilisant d'abord toutes les ressources de son répertoire et avec la collaboration des locuteurs « natifs » qui peuvent faire montre de bienveillance linguistique pour les nouveaux arrivants et les assister dans leur apprentissage. (Beacco, 2008 : 15)

L'intégration linguistique suppose donc la présence d'un point de contact social avec la société d'accueil et des locuteur·trice·s de la langue.

Biichlé (2008) montre que c'est effectivement la présence d'un point de contact avec la société qui pousserait les migrant·e·s, et particulièrement les femmes à l'intégration linguistique. Outre l'emploi, il identifie deux points de contacts qui pourraient permettre l'intégration linguistique des migrantes : le centre social/de formation et l'école. En effet, ces instances permettraient aux femmes d'élargir leur réseau social et d'avoir « une occasion d'apprendre la langue ». Biichlé explique que les femmes déclarent aussi commencer à parler la langue afin d'interagir avec les enseignant·e·s de leur·s enfant·s. On voit que c'est donc la participation à la vie sociale qui est facteur d'intégration linguistique.

Ainsi, « l'apprentissage des langues fonde l'intégration sur la participation effective à la vie sociale : il n'est pas un préalable à celle-ci mais sa conséquence. » (Beacco, 2008 : 16) Il faut donc considérer la langue dans sa perspective sociale afin de faciliter l'insertion des nouveaux·elles arrivant·e·s.

1.3.1.2 Besoins langagiers

La notion de besoin langagier est centrale au projet Intégration Linguistique des Migrants Adultes (ILMA) porté par le Conseil de l'Europe et également à la formation linguistique. Jean-Claude Beacco définit les besoins langagiers comme « les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme. » (Notice Besoins langagiers Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA : www.coe.int/lang-migrants/fr)

Les besoins langagiers sont propres à chaque individu. En effet, comme ils dépendent des situations de communication dans lesquelles les migrant·e·s sont impliquées, ils découlent du parcours personnel de chacun·e. En effet, selon Beacco :

« Ces besoins, en langue de la société d'accueil ou en langues d'origine, sont diversifiés en fonction de la nature de la migration : réfugiés politiques, immigrants en transit, travailleurs de longue/moyenne durée, résidents (non citoyens), épouses de migrants sans emploi, nouveaux arrivants... » (2008 : 9)

De la nature de la migration découlent des besoins dans différents domaines d'emploi de la langue (personnel, public, professionnel et éducationnel) et donc différents besoins, non seulement dans la langue du pays d'accueil mais également dans la langue d'origine. Les besoins dépendent également du capital scolaire et professionnel des individus, de leur répertoire langagier, mais aussi « des usages qu'ils font de la /des langues de leur société d'origine. » (Beacco, 2008 ; 10) En effet, l'usage de la ou des langues d'origine dans la société d'accueil dans les différents domaines d'emploi de la langue va dans une certaine mesure influencer les besoins en langue de la société d'accueil puisqu'il y a aura des besoins à communiquer dans la langue du pays d'accueil dans certains domaines mais pas dans d'autres. Les besoins langagiers des migrant·e·s sont donc difficiles à définir de manière générale tant ils sont liés aux contextes dans lesquels évoluent les individus et il est donc difficile de proposer une formation qui répondrait à l'ensemble de ces besoins.

Les besoins langagiers des migrant·e·s sont également perçus à travers le prisme de la société d'accueil. En effet, l'analyse de ces besoins repose sur une volonté d'amélioration de l'inclusion des migrant·e·s dans la société d'accueil, et les besoins en langues des migrant·e·s sont également ce qui est attendu d'eux par la société. Piet Van Avermaet et Sara Gysen nomment ceci les « besoins objectifs » et les définissent comme « les besoins qui peuvent être déduits par des acteurs autres que les apprenants eux-mêmes, d'après l'analyse de leurs caractéristiques personnelles, de leur comportement relatif aux choix de langues ou de leur niveau de compétences en langues. » (Van Avarmaet & Gysen, 2008 : 5)

Ainsi, la réponse aux besoins dans une formation langagière tient compte des attentes des professionnel·le·s de la formation langagière, mais aussi de la société par rapport aux situations de communication que les apprenant·e·s vont être amené·e·s à effectuer dans leur insertion sociale. Les représentations sur ces besoins objectifs sont donc différentes et peuvent être mises en lien avec la manière de concevoir l'évolution des migrant·e·s dans la société d'accueil.

Les besoins langagiers des migrant·e·s sont donc un mélange entre besoins objectifs et besoins subjectifs, qui « sont les besoins que ressentent les individus dans les contextes d'apprentissage d'une langue. Ils sont donc liés à des facteurs tels l'attitude et la motivation, le style d'apprentissage, l'aptitude à apprendre et les compétences en apprentissage » (notice Cours sur mesure – ILMA). Ils sont donc personnels et liés aux parcours personnels, professionnels et scolaires des individus.

On comprend donc la difficulté de proposer une formation qui articule les deux types de besoins afin de proposer une réponse. Les besoins objectifs peuvent servir de base à l'ingénierie pédagogique mais les besoins subjectifs doivent être minutieusement évalués avant, mais aussi tout au long de la durée de la formation puisqu'ils sont amenés à se modifier au cours du processus d'apprentissage.

1.3.2 Dispositif de réponse aux besoins langagiers

Il ne s'agit pas ici de faire une liste exhaustive des dispositifs de formation langagière en France, ce qui serait un travail de recension énorme, mais plutôt de présenter deux manières d'envisager la réponse aux besoins langagiers des migrant·e·s. Le premier dispositif est institutionnel, puisqu'il s'agit de la formation langagière obligatoire dispensée en réponse aux obligations de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Sa description est intéressante puisqu'elle donne à voir la manière dont l'État envisage les problématiques langagières et d'intégration propres aux migrant·e·s. Le second s'inscrit dans le réseau associatif, qui se voit comme un relais de la formation langagière institutionnelle. En effet, il permet de prendre en charge des migrant·e·s qui n'ont pas toujours accès au milieu institutionnel pour des raisons de statut juridique, de manque d'offre etc. Le milieu associatif est complexe, et il ne s'agit pas ici d'en faire une description détaillée, mais d'analyser la manière dont une structure associative prise comme exemple met en place son offre de formation linguistique. Le second dispositif constitue le terrain de recherche, mais également de stage, puisque j'y étais stagiaire-formatrice.

1.3.2.1 Le cadre institutionnel : la formation langagière de l'OFII

Les étranger·e·s primo-arrivant·e·s, c'est-à-dire les personnes admises légalement sur le territoire français pour la première fois, sont tenu·e·s de passer un entretien avec l'OFII. L'OFII

est un organisme étatique, placé sous la tutelle du ministère de l'intérieur. C'est le seul opérateur de l'État français dans la mise en place des politiques d'accueil, d'intégration et de suivi des étranger·e·s.⁹

A leur arrivée en France, les primo-arrivant·e·s sont reçu·e·s à l'OFII pour un entretien qui permet d'évaluer leur situation personnelle et sociale ainsi que leurs besoins en langue. Cet entretien débouche depuis 2016 sur la signature d'un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) qui initie un parcours d'intégration personnalisé sur cinq ans. Le CIR remplace le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), en place depuis 2007.

Les primo-arrivant·e·s peuvent se voir prescrire une formation langagière de 50 heures, 100 heures ou 200 heures en fonction de leurs besoins. L'idée est qu'ielles atteignent à l'issue de la formation de niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et non plus le niveau A1.1, anciennement visé par le CAI. L'OFII n'est qu'un organisme prescripteur, la formation langagière sera dispensée par des prestataires.

Les femmes migrantes sont majoritaires dans le nombre de signataires de contrats d'intégration, mais également dans le nombre de bénéficiaires de la formation linguistique. En effet, en 2014, elles sont 28,8 % du total de signataires du CAI à bénéficier de la formation langagière contre 20,1 % d'hommes. La prescription linguistique concerne donc en majorité les femmes, peut-être en raison de leur plus faible niveau en langue, comme nous l'évoquions plus haut.

	Signataires CAI	Bénéficiaires FL	% CAI
Hommes	52 069	10 491	20,1%
Femmes	58 037	16 742	28,8%
TOTAL	110 106	27 233	24,7%

Figure 5: la formation langagière dans le cadre du CAI (OFII, 2015)

Lors de l'entretien à l'OFII, deux formations civiques obligatoires sont également prescrites. Il s'agit de deux modules intitulés « Valeurs et institutions de la République française » et « Vivre et accéder à l'emploi en France. » Ces formations, linguistiques ou civiques, sont lorsqu'elles sont prescrites, obligatoires et débouchent sur la délivrance d'un titre de séjour pluriannuel. Elles sont censées favoriser l'intégration des étranger·e·s dans la société française par la connaissance de la langue et des normes et codes sociaux, tout en favorisant l'ac-

⁹ http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/nos_missions_2.html

cès à l'emploi, puisque les signataires du CIR doivent pouvoir s'appuyer sur les formations pour « structurer leur accès à l'emploi. » (Direction générale des étrangers en France, 2016 : 7) La langue est donc perçue dans une perspective d'intégration et d'insertion professionnelle. Le CIR prévoit également une poursuite de parcours, puisqu'à « l'issue de ce titre plurianuel, l'étranger pourra se voir délivrer une carte de résident s'il justifie de son intégration républicaine et de l'atteinte du niveau A2 de connaissance de la langue française. » (Direction générale des étrangers en France, 2016 : 3) La langue est donc effectivement perçue dans sa dimension intégratrice puisque la carte de résident est soumise à l'obtention du niveau A2, et la naturalisation au niveau B1 à l'oral. Mais le fait d'indexer la délivrance de titres de séjour sur un niveau en langue ne serait-il pas aussi une injonction à la langue et à l'intégration par la langue ? C'est ce que le défenseur des droits, Jacques Toubon semble dire lorsqu'il évoque les « titres de séjours pérennes non comme des outils facilitant l'intégration mais plutôt comme une consécration de cette dernière. »¹⁰

A propos du niveau A2, le dossier de presse du CIR mentionne également que « avec ce niveau, la France se rapproche des standards européens et favorise l'autonomie des étrangers dans notre société, et notamment l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle. » (Direction générale des étrangers en France, 2016 : 7) La langue est donc ici présentée comme une condition à l'autonomie des migrant·e·s sur le territoire.

1.3.2.2 Description du terrain de recherche et de son inscription dans le réseau associatif

Le terrain de recherche est le dispositif de formation langagière dispensé par Première Urgence Internationale (PUI) dans son centre d'accueil basé à Ivry-sur-Seine. PUI est une Organisation non gouvernementale (ONG) qui intervient principalement à l'étranger en venant en aide aux victimes de crises humanitaires. Le centre d'accueil d'Ivry-sur-Seine regroupe deux projets, le projet médiation en santé dans les squats et bidonvilles, né de la volonté d'agir face à la précarité des bidonvilles de Seine-Saint-Denis et de Val-de-Marne, et le projet insertion sociale, né de la volonté de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des populations ayant des besoins en langue à Ivry-sur-Seine et à Vitry-sur-Seine. Le projet insertion sociale est mené par une chargée de projet, salariée de l'ONG, épaulée par un·e volontaire en service civique et trois bénévoles. Ce projet est soumis aux bailleurs de fonds européens, régionaux, départementaux et locaux qui financent en totalité ses activités. Il consiste en la mise en place

¹⁰Jacques Toubon http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_avis_20150623_15-17.pdf

d'une formation langagière pour les migrant·e·s adultes, d'un accompagnement dans l'insertion professionnelle et d'une permanence socio-administrative. Le centre qui accueille environ quarante personnes se veut non seulement un lieu de formation mais aussi un espace bienveillant qui permettrait aux bénéficiaires de se retrouver et d'échanger.

L'offre de formation se décline en plusieurs ateliers, dont les objectifs généraux sont disponibles en annexe 3 :

Atelier	Volume horaire hebdomadaire
ASL Santé	4 heures
ASL culture	2 heures
Communication écrite et orale (niveau A1.1 et A1)	2 heures
Lecture-écriture	3 heures
Pré-emploi	1 heure 30

Dans ces ateliers, les groupes, constitués d'au maximum douze personnes, sont assez hétérogènes du point de vue des situations sociales, des projets, des besoins, des compétences, des âges, des nationalités et parcours personnels antérieurs mais la répartition par sexe est paritaire. Les apprenant·e·s sont orienté·e·s vers l'ONG par le service de coordination linguistique territoriale de la ville qui évalue leur profil et leurs besoins et les oriente vers la structure la plus adaptée. Le service de coordination linguistique reçoit les personnes ayant des besoins en langue identifiés par les services municipaux, les assistantes sociales, les associations, les maisons de quartier ou encore les personnes elles-mêmes. La coordinatrice linguistique accueille les publics, évalue leurs besoins et définit avec eux le parcours le plus adapté à leurs projets. A leur arrivée à PUI, les apprenant·e·s sont orienté·e·s dans ces différents ateliers en fonction de leurs besoins, de leur niveau et de leur projet.

*

Cette première partie nous a permis de mieux savoir qui étaient les femmes migrantes et de mieux comprendre les problématiques qui pouvaient leur être propres lors de l'arrivée dans une société nouvelle. Nous avons établi que les femmes migrantes sont à la fois présentes sur

le territoire français pour rejoindre leur conjoint, mais également du fait de leur volonté propre. Leur insertion sur le marché du travail est plus difficile que celle des hommes, et ceci est en partie lié à leur niveau de qualification mais également à leur niveau de maîtrise de la langue, souvent plus bas que celui des hommes. Ainsi, on peut comprendre qu'elles soient des cibles privilégiées pour les dispositifs de formation, notamment linguistique, qui sont censés favoriser « l'**autonomie** des étrangers dans notre société, et notamment l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle. » (Direction générale des étrangers en France, 2016 : 7)

Pourquoi les dispositifs sont-ils censés favoriser l'autonomie dans notre société ? Les migrant·e·s ne sont-elles pas déjà autonomes ? De quelle autonomie parle-t-on ? Ces questions feront l'objet de la deuxième partie, qui essaiera de mieux définir cette notion et ces implications pour le public migrant et pour les migrantes en particulier.

Partie 2 - Autonomie et formation langagière

2.1 – L'autonomie, une condition nécessaire à l'intégration ?

Nous nous intéresserons dans cette partie aux divers sens que peut revêtir l'autonomie et à son omniprésence dans divers domaines en s'intéressant plus particulièrement à l'autonomie en formation langagière.

2.1.1 L'autonomie comme objectif sociétal

L'étymologie du terme et le dictionnaire *Larousse* permettent d'avoir une première idée du sens dans lequel l'autonomie est utilisée dans le langage courant. Dans le *Larousse*, l'autonomie est entre autres définie comme la « capacité à ne pas être dépendant d'autrui ». Étymologiquement parlant, l'autonomie, qui vient du grec auto (soi) et nomos (loi) signifierait « qui se gouverne selon ses propres lois. » Ces deux définitions suggèrent une idée d'indépendance vis-à-vis d'autrui, mais également une idée de pouvoir d'action et de décision des individus sur leur vie.

De manière générale et dans un sens commun, l'autonomie serait donc un processus par lequel un groupe social ou une personne se gouvernerait selon ses propres lois et ses propres intérêts. Cette notion, qui émerge avec le développement de la notion d'individu, prend au XXe siècle une place nouvelle dans la société :

Durant le XX siècle, l'histoire des mouvements ouvriers et de l'éducation populaire fera de l'autonomie de l'enfant un objectif pédagogique majeur. De leur côté, les mouvements de 1968 érigeront cet idéal comme une force libératrice susceptible de contrer les inégalités sociales, notamment celles induites par le patriarcat, dans un contexte de dénaturalisation et de politisation des rapports sociaux de sexe. (Ouabdelmoumen, 2016 : 1)

L'autonomie est alors très liée à la liberté et est alors associée à l'émancipation, et semble être un objectif sociétal. En effet,

L'actuel contrat social semble au contraire encourager l'autonomie de chacun des membres de la société pour le bien commun : est autonome socialement une personne « productive », qui apporte une valeur ajoutée à l'effort national et ne s'inscrit pas, pour le dire sans ambages, dans un schéma « assistantiel ». (Chaffaut & David, 2003 : 11)

Cette idée de productivité associée à l'autonomie est exemplifiée dans le champ du travail. Les nouveaux modèles managériaux s'appuient sur la capacité d'initiative, le pouvoir de décision et d'innovation des salarié·e·s afin d'accroître la productivité dans l'entreprise. La notion d'autonomie est donc sollicitée dans l'organisation du travail moderne, mais cela peut avoir des effets négatifs sur les employé·e·s. En effet, Chaffaut et David citant une étude de Chenu (2002) montrent que le développement de l'autonomie au travail peut être néfaste aux individus. L'usage de la notion d'autonomie pour les salarié·e·s, et ce notamment dans la gestion de leur temps, peut conduire à brouiller les frontières entre vie personnelle et vie privée, le sentiment de surcharge de travail étant expliqué par une mauvaise gestion autonome du temps. De plus, se fixer ses propres consignes pourrait engendrer « un surcroît de contraintes et de stress. » (2003 : 20)

L'exemple du travail nous permet d'entrevoir les paradoxes de la notion d'autonomie. Vue comme une exigence sociétale, l'autonomie peut se transformer en une injonction. Chacun·e, par le biais de son autonomie, devrait trouver en quoi elle est productif et participer au bien commun. Cependant, une autonomie trop grande ou non-désirée peut être contre-productive pour les individus et être source de stress et de contraintes, ce qui contredit les fondements même de la notion d'autonomie, à savoir l'indépendance et le pouvoir de décision et d'action individuel. Albérolat et Dubéchet soulignent bien ce paradoxe :

En effet, les personnes sont invitées à se débarrasser des liens de dépendance pouvant constituer une entrave à leur autonomie, mais cet appel à l'agir et au rôle d'acteur peut rendre à son tour dépendant et limiter l'autonomie des personnes peu prêtes à cette démarche, qui peut être aussi une prise de risque. On peut donc penser qu'il est vain de vouloir l'autonomie pour autrui : l'autonomie s'acquiert grâce à la volonté de l'individu lui-même qui cherche une plus grande souplesse dans ses relations avec son environnement. (2012 :147)

L'injonction à l'autonomie pourrait donc être contre-productive. L'autonomie apparaît comme devant être une décision individuelle, mais à la fois collective. Le développement de l'autonomie au travail conduit certes à l'indépendance vis-à-vis de l'outil de production mais à l'interdépendance entre salarié·e·s. (Chaffaut & David, 2003 : 20)

L'autonomie comme objectif sociétal a aussi une influence sur les personnes pas ou peu autonomes. Jugées négativement, il conviendrait de leur apprendre à être autonomes. L'autonomie est ainsi devenue « un poncif de la culture de l'action sociale » et les politiques d'action sociale visent au développement de l'autonomie. (Alberola & Dubéchet, 2012 : 149)

Comment cet objectif d'autonomie se retrouve-t-il dans les outils censés favoriser l'intégration des migrant·e·s adultes ? Les paradoxes de l'autonomie tels qu'ils apparaissent dans le champ professionnel se retrouvent-ils dans le champ éducatif ?

2.1.2 Un objectif en formation langagière

Les outils visant à favoriser l'intégration des migrant·e·s dans la société française, comme le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) puis le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), ont également été conçus en faisant de l'autonomie un objectif. Mais comment ce terme est-il entendu dans ce contexte ?

L'acquisition rapide de la langue du pays qui garantit l'autonomie du parcours individuel et social est une des principales préoccupations des gouvernements. Ne pas pouvoir communiquer, c'est symboliquement ne pas exister. (Haut Conseil à l'Intégration, 2003 : 83)

L'appropriation de la langue est ici vue comme un préalable et une garantie à l'autonomie des primo-arrivant·e·s. La formation langagière serait donc un moyen d'accéder à l'autonomie et à l'intégration. Il s'agit dans le cadre du CAI/CIR d'une prescription avec obligation de résultats, puisque l'obtention du niveau A1 est nécessaire pour obtenir une carte de séjour pluriannuelle. L'injonction à la langue est donc justifiée par la perspective d'intégration et la formation langagière serait un instrument pour l'autonomisation. Selon Nadia Ouabdelmoumen :

La connaissance-maîtrise de la langue française est envisagée comme une nécessité pour l'autonomie individuelle, cette dernière étant pensée comme une exigence face aux risques de chômage, de précarité, d'inégalité entre les sexes, etc. Plus encore, la langue elle-même est désignée comme « langue de l'autonomie » et son apprentissage décrit comme devant inclure « par le vocabulaire, la syntaxe et leurs usages » entre autres valeurs et principes « l'égalité des hommes et des femmes ». (2016 : 4)

Ainsi, la formation langagière telle qu'elle est envisagée dans le CAI revêt selon l'auteur non seulement une dimension d'acquisition de la langue, mais également des normes socio-linguistiques et des valeurs de la société française, puisque le volet linguistique est complété par les formations civiques obligatoires. Les bénéficiaires de la formation langagière dispensée dans le cadre du CAI doivent donc être, à l'issue de la formation, des individus autonomes et capables de se conformer aux normes de la société française. C'était déjà, selon Danielle Lo-

chak, le but de la loi du 26 novembre 2003, qui pour la première fois, indexait le niveau en langue sur la délivrance d'une carte de résident. Selon l'exposé des motifs de la loi :

“encourager les efforts d'intégration dans la société française des étrangers en situation régulière”, et notamment celle “de certains publics vulnérables comme les conjointes d'étrangers qui sont parfois maintenues isolées de la société d'accueil du fait de pratiques sociales communautaristes”. » (2003 :3)

La formation langagière du CAI est donc conçue comme un outil pour l'intégration des populations étrangères primo-arrivantes, mais également pour leur autonomie. Les femmes font l'objet d'une attention particulière dans l'exposé des motifs de la loi. Elles sont décrites comme un public vulnérable, isolé, et surtout de conjointes, ce qui est proche de l'image de femmes soumises qui leur est assignée. La place particulière des femmes dans les dispositifs d'intégration est confirmée par le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) dans *Le contrat et l'intégration*. Dans ce rapport, où le terme autonomie est systématiquement associé aux femmes migrantes à l'exception d'une fois, il est dit :

L'information des femmes sur leurs droits est un enjeu essentiel pour leur intégration dans la société française et leur accession à l'autonomie: il importe notamment de veiller à l'information individuelle des primo- arrivantes dans le cadre du contrat d'intégration. (Haut conseil à l'intégration, 2003 : 81)

L'autonomie des femmes migrantes passerait donc par l'information sur leurs droits, pris en charge par les formations civiques du CAI, dans lesquelles une grande place est accordée à l'égalité hommes-femmes. Cette autonomie est donc liée par les textes officiels à une exigence linguistique et d'intégration et principalement convoquée à l'encontre des femmes migrantes, qui font l'objet d'une caricature. L'autonomie peut-elle faire l'objet d'un traitement différencié selon le genre ?

2.1.3 Un traitement de l'autonomie en formation langagière différencié selon le genre ?

Les représentations sur les femmes migrantes peuvent-elle influencer la manière dont on les considère et les pratiques à leur encontre ? C'est ce que semble montrer Camille Gourdeau qui, analysant dans le cadre de sa thèse les lois, les discours publics et les pratiques liées au Contrat d'Accueil et d'Intégration, a interrogé des agent·e·s de l'OFII. Ceux-ci disent pres-

crire davantage certaines formations comme « Vivre en France » aux femmes qu'aux hommes. Elles accordent donc une place importante à l'information des femmes sur leurs droits, comme le préconisent le HCI et la loi.

L'égalité hommes-femmes occupe également une part importante du contenu de formation décidé par les prestataires de l'OFII. Les formatrices interrogées par Gourdeau considèrent ce thème comme privilégié et comme « le message à faire passer ». Les thèmes abordés sont la « liberté de s'habiller, de circuler, de disposer de son corps, de travailler, de choisir son conjoint » (Gourdeau, 2015 : 7)

Cette différence de prescription répond à une volonté d'émanciper les femmes, en supposant a priori qu'elles ne le sont pas. Cela montre que la perception des agent·e·s de l'OFII ne correspond pas forcément aux faits présentés dans la première partie.

La volonté d'émancipation de la femme migrante peut être mise en lien avec l'injonction à l'autonomie. Nadia Ouabdelmoumen (2016) analyse ainsi les représentations de l'autonomie chez des enseignantes d'un dispositif CAI situé à Rennes. Elle montre que l'objectif d'autonomie est principalement dirigé à l'intention des femmes et serait envisagé :

comme une capacité ou une qualité des stagiaires femmes à être dans un processus de relation à soi et aux autres qui permet, par l'appropriation du français, ainsi que des normes explicites et implicites nécessaires pour demeurer en France, de se libérer d'une forme de dépendance envisagée comme spécifique ou particulière. (2016 : 6)

La formation langagière serait donc l'appropriation de normes et d'outils langagiers dans l'optique de libérer les femmes de la dépendance d'une tierce personne, qui peut être le mari ou les enfants. La vision des femmes comme peu autonomes est certainement liée au fait que les femmes migrantes sont considérées uniquement comme des conjointes, ce qui nie leur individualité et leur pouvoir d'agir. C'est en tout cas ce qu'avance Ouabdelmoumen, qui cite Guillaumin (2002) : « car si les femmes stagiaires apparaissent comme déjà-dépendantes, ce n'est sans doute pas parce qu'elles ne parlent pas, ou pas assez, la langue française, mais parce qu'elles sont des femmes, et des femmes racisées de surcroît. » (Ouabdelmoumen, 2016 : 6). Les logiques de genre et de race jouent donc un rôle dans la perception de l'autonomie des femmes migrantes. Ces représentations sur la femme migrante conduisent également à une conception différente de l'autonomie en fonction du genre. Une des formatrices interro-

gée par Ouabdelmoumen évoque le fait que l'autonomie conférée dans le cadre de la formation langagière du CAI permettrait aux femmes « d'être dans la vie de leur enfant » et « de ne pas être complètement sous la coupe de leur mari ». Bien que voulant agir dans une perspective d'autonomie pour la femme, cette formatrice réduit leur rôle autonome à la sphère privée, à leur rôle de mères et d'épouses.

En plus d'être considérée comme plus importante à acquérir pour les femmes, l'autonomie pourrait faire l'objet d'un traitement genré dans le discours de ces formatrices. Ouabdelmoumen analyse que :

L'autonomie des hommes passe par la langue et elle est nécessaire pour figurer dans la sphère productive et marchande, au rôle exigé de travailleur-salarié, et l'autonomie des femmes passe également par la langue, mais paraît d'abord nécessaire pour figurer dans la sphère reproductive, au rôle tout aussi exigé de mère ou de femme au foyer, et pour s'autonomiser, soit s'éloigner de leurs conjoints. (ibid : 8)

Les femmes migrantes sont donc placées dans cette position paradoxale où elles doivent apprendre à être autonomes et émancipées mais l'objectif d'autonomie les assigne dans un même mouvement à rester dans la sphère familiale.

Un autre paradoxe ressort du discours sur les femmes migrantes. Elles sont forcées de suivre une formation linguistique, que selon Gourdeau beaucoup de signataires du CAI considèrent comme une « procédure administrative » censée faciliter leur intégration mais qui dans les faits prône leur autonomie sans leur laisser la liberté de choisir les modalités de formation qu'elles souhaitent. (Gourdeau, 2015 : 7)

L'autonomie est donc une notion paradoxale, envisagée à la fois comme objectif et comme injonction sociétale. Le paradoxe de la notion se retrouve dans le cadre et les pratiques de la formation linguistique institutionnelle dispensée par les prestataires de l'OFII, puisqu'il s'agit d'une formation obligatoire censée amener à l'autonomie. L'autonomie peut également faire l'objet d'un traitement différencié entre les hommes et les femmes, les femmes étant considérées comme un public prioritaire.

Il est indiqué dans une note du Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL (Radya) à propos de la formation langagière que « les femmes sont un public cible prioritaire parce que elles sont souvent plus isolées et moins autonomes dans leur vie quotidienne que les hommes. Cepen-

dant, les hommes rencontrant ce même type de difficultés ont évidemment leur place dans les ASL. »¹¹

Cette note ajoute la dimension de difficultés dans la vie quotidienne, rencontrées par les femmes et par les hommes. Les difficultés et le manque d'autonomie ne serait donc pas forcément spécifiques aux femmes, mais, de manière quantitative, elles seraient alors être plus nombreuses à rencontrer ces difficultés ?

On peut relier cette conception à la place de la femme dans le système patriarcal. Les femmes sont souvent assignées à la sphère domestique et notamment à la garde et à l'éducation des enfants, ce qui peut entraver leur accès à la formation.

L'objectif d'autonomie ferait donc partie de la formation langagière pour le public migrant et serait lié à une perspective intégratrice. Nous allons maintenant nous intéresser au traitement de l'autonomie dans les dispositifs de formation et plus spécifiquement dans les dispositifs de formation à destination des migrant·e·s adultes, et nous intéresser aux déclinaisons de l'autonomie dans le champ éducatif.

2.2 – L'autonomie dans le champ éducatif

Tout en gardant une sensibilité pour les problématiques féminines et migratoires, nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont un dispositif éducatif peut être autonomisant et aux différentes sortes d'autonomie visées par la formation langagière telles qu'elles sont théorisées dans le champ éducatif, sans nous limiter a priori aux femmes.

2.2.1 L'éducation comme accès à l'autonomie

Comme pour la maîtrise de la langue, qui est considérée dans le cadre du CAI comme un moyen d'accéder à l'autonomie - la non-maîtrise étant un frein à l'insertion - il existe des :

freins à l'autonomie classiquement évoqués comme étant des freins à l'insertion: le niveau scolaire (et l'illettrisme), le manque d'expérience, une santé défaillante, le manque de mobilité (en raison de contraintes techniques ou de freins psy-

¹¹http://aslweb.fr/media/cms_page_media/29/Quiz%20ASL.pdf

chologiques), la garde des enfants pour les femmes. (Chaffaut & David, 2003 : 79)

Ces freins relèvent de certaines dynamiques sociales et de vie, mais dont certains peuvent être pris en charge par des dispositifs de formation. La formation et l'éducation en général peuvent participer à dépasser ces freins.

En effet, l'autonomie est également un processus défini comme

l'existence d'une relation entre une personne, un groupe ou une organisation, détentrice de pouvoir ou de connaissance des règles et une personne ou un groupe dénué de ce pouvoir ou de cette connaissance mais qui souhaite se les approprier. En cela, rendre autonome, renvoie à une forme de tutorat, une forme d'initiation, d'acculturation. (Chaffaut & David, 2003 : 17)

L'autonomie relèverait donc de l'apprentissage de normes et de règles que les individus devraient maîtriser. En ce sens, on peut comprendre pourquoi on parle d'autonomie dans le cadre de la migration, puisque chaque société est régie par des normes sociales différentes. Changer d'environnement peut conduire à l'ignorance des normes qui régissent la nouvelle société. Il apparaît donc nécessaire d'aider les personnes à s'approprier ces normes et ces règles. Ce processus d'autonomisation pourrait donc avoir lieu grâce à l'éducation qui peut avoir pour but de rendre autonome. La formation et l'éducation permettraient aux individus de prendre en charge leurs difficultés et de les surmonter. Carolyn Medel-Anonuevo, dans son introduction au rapport du séminaire « femmes, éducation et autonomisation » cite Dephtnews afin de mieux définir le processus d'autonomisation des femmes :

c'est un processus qui permet aux femmes de maîtriser leur propre vie en connaissant et en exigeant leurs droits à tous les échelons de la société, aux niveaux international, local et personnel. L'autonomisation individuelle signifie que les femmes acquièrent leur autonomie, sont capables de définir elles-mêmes leurs buts et sont pleinement impliquées dans le processus de prise de décision économique et sociale (1993 : 8-9)

On comprend de ceci que l'éducation doit avoir pour but de permettre aux femmes, ou plus généralement aux individus, d'être conscient·e·s de leurs droits, de savoir comment y accéder et de savoir prendre les décisions relatives à l'accomplissement de leurs objectifs.

Cependant, les autrices citées précédemment évoquent toutes le fait que l'enseignant·e enseigne avec le but de rendre autonome. Cela suppose d'une part que la personne doit vouloir

cette autonomie qu'on souhaite lui donner et d'autre part qu'elle doit accepter l'action de l'enseignant·e sur sa dépendance puisqu'elle doit se soumettre au dispositif éducatif, sans quoi l'autonomisation ne pourrait avoir lieu. Le développement de l'autonomie dans le champ éducatif est donc paradoxal, puisque l'autonomie implique une dépendance de l'apprenant·e vis-à-vis de l'enseignant·e, mais en même temps contient cette injonction paradoxale à être autonome.

Malgré ce paradoxe qui paraît propre au champ éducatif et fait entrevoir la complexité de l'objectif d'autonomie, l'éducation et la formation peuvent aider à dépasser des freins à l'autonomie et ainsi permettre l'autonomie. Nous allons ensuite nous intéresser au domaine plus spécifique de la formation langagière pour adultes migrant·e·s et voir comment l'autonomie peut être conçue dans ce domaine.

2.2.2 Autonomisation en formation linguistique

De quelle manière et sur quelles autonomies la formation langagière à destination des adultes migrant·e·s peut-elle avoir une influence ?

2.2.2.1 Compétences communicatives et autonomie

Afin de répondre aux besoins langagiers des migrant·e·s adultes, la formation langagière doit leur permettre de s'approprier des compétences, c'est-à-dire selon la définition du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (2003 : 15)

L'appropriation de moyens d'agir est une partie du processus d'autonomisation, et, dans le domaine plus spécifique de la formation langagière des migrant·e·s adultes, il s'agit essentiellement pour les bénéficiaires de s'approprier des compétences à communiquer langagièrement dans une logique d'inclusion dans la société française. Les compétences à communiquer langagièrement sont déclinées dans le CECRL en trois composantes :

- linguistique, qui regroupe les compétences grammaticales, lexicales, sémantiques, phonologiques et orthographiques

- socio-linguistique, qui « renvoie aux paramètres socio-culturels de l'utilisation de la langue », c'est-à-dire les règles dans les relations sociales (politesse, adaptation du registre de langue etc.)

- pragmatique, qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. » (ibid : 18)

Ces trois composantes, essentielles dans la communication, sont l'objet de la formation linguistique, et peut-être d'autant plus la composante socio-linguistique puisque c'est là que s'expriment les normes et codes sociaux de la société d'accueil de manière prégnante. La maîtrise de ces trois composantes permet donc la maîtrise de la langue. Toutefois, ce processus peut être très long et il paraît indispensable pour le public migrant d'arriver rapidement à une maîtrise de la langue, opérationnelle bien qu'imparfaite, dans une perspective d'inclusion et d'autonomie. Ainsi, quels moyens mettre en œuvre pour favoriser l'appropriation rapide de ces composantes ?

2.2.2.2 L'objectif d'autonomie langagière

Une manière de favoriser l'appropriation rapide de ces compétences est de penser la langue en tant que moyen de communication et non pas comme objet d'étude, comme cela peut être le cas dans le cadre scolaire. En analysant un dispositif d'apprentissage du français dans le système canadien, Germain et Netten identifient l'objectif de l'apprentissage d'une langue par l'autonomie langagière, c'est-à-dire « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. » (Germain & Netten, 2004 : 5)

Pour elleux, l'objectif d'autonomie langagière permet d'arriver à une maîtrise beaucoup plus rapide de la langue que si celle-ci était un objet d'étude. Il ne s'agit pas d'atteindre cet idéal de maîtrise parfaite en connaissant toutes les règles inhérentes à la langue, mais plutôt de savoir utiliser la langue pour communiquer lorsque l'on en a besoin. Ainsi, afin de développer l'autonomie langagière, la formation langagière doit être centrée sur les intérêts et les besoins des apprenant·e·s, proposer des activités d'emploi de la langue qui correspondent à des situa-

tions de communication authentiques dans lesquels les trois compétences à communiquer langagièrement définies par le CECRL sont travaillées. Dans ce cadre, l'enseignant·e doit proposer des fonctions langagières, desquelles découleront des structures linguistiques subordonnées aux besoins des apprenant·e·s. Apprendre à communiquer selon ses besoins peut susciter une plus grande adhésion de la part du public et peut ainsi permettre la « spontanéité » dans la communication.

C'est dans cette même conception de la langue que la démarche ASL (Ateliers Socio-linguistiques) a été conçue. En effet, née d'une volonté de proposer une formation rapide répondant à certains besoins en autonomie des migrant·e·s adultes, la démarche est caractérisée comme :

une approche pédagogique visant le gain en autonomie sociale d'adultes migrants vivant en France. Il s'agit bien de personnes autonomes dans leur pays d'origine ayant perdu la maîtrise de certaines compétences sociales dans le contexte migratoire. Cette démarche est préconisée pour des publics dont la méconnaissance du fonctionnement de certains espaces sociaux ; la non-maîtrise des actes de langage inhérents à ces espaces ; la connaissance partielle des codes socioculturels attendus dans ces espaces en entravent l'usage et la fréquentation autonome.¹²

Ainsi, les ASL reposent sur un travail de la langue contextualisé et authentique et visent à promouvoir l'autonomie sociale et communicative. En effet, en utilisant les espaces socio-culturels et les documents authentiques qui y sont associés comme supports pour l'apprentissage, la démarche ASL répond à des situations de communication précises. En effet, l'écrit, la grammaire ou la conjugaison sont travaillées dans des situations contextualisées qui correspondent aux situations auxquelles l'apprenant·e peut être confronté·e dans sa vie quotidienne ou sociale. Les objectifs langagiers sont donc soumis à cette exigence fonctionnelle, ce qui a pour avantage de favoriser l'autonomie de l'apprenant·e rapidement. En effet, par le biais des trois phases de la démarche ASL (découverte – connaître, exploration – interagir et appropriation – faire seul·e), l'apprenant·e va être autonome dans des situations de communication précises qui correspondent à ses besoins directs, là où un apprentissage plus scolaire et décontextualisé serait beaucoup plus long. Une fois les trois phases de la démarche terminées, dans lesquelles l'apprenant·e a appris à refaire seul·e petit à petit, il ou elle va pouvoir réemployer les compétences désormais acquises dans un autre contexte, ce qui participe à son autonomie. La

12 Source : <http://www.aslweb.fr/asl-menu/>

démarche ASL est donc une pédagogie qui permet l'autonomisation des apprenant·e·s. Les compétences langagières acquises permettraient l'autonomie sociale des apprenant·e·s qui connaîtraient mieux les espaces socio-culturels, les structures locales et leur fonctionnement, ainsi que les évènements de la société d'accueil.

Définir l'autonomie langagière comme objectif d'apprentissage paraît pertinent dans la formation langagière à destination des migrant·e·s adultes, puisque les migrant·e·s vont acquérir les outils langagiers dont elles ont besoin, ce qui favorise leur autonomie sociale. Toutefois, le développement de l'autonomie langagière passe également par le développement de l'autonomie d'apprentissage.

2.2.2.3 L'objectif d'autonomie d'apprentissage

Dans le cas de la formation langagière des migrant·e·s adultes, la difficulté est souvent de conjuguer des besoins et des compétences très hétérogènes. En effet, l'apprentissage des langues, particulièrement par les adultes, est lié à leurs besoins individuels et à leurs parcours de vie, qui définissent les conditions d'apprentissage. Pour Holec & Cembalo, une des solutions pour gérer cette hétérogénéité serait l'autonomie d'apprentissage :

Une manière de résoudre les problèmes spécifiques de l'apprentissage de langues par les adultes consiste à mettre en place *un système dans lequel les adultes prennent en charge leur apprentissage*, en d'autres termes, à faire en sorte que chaque apprenant soit son propre enseignant. La pédagogie aux adultes doit donc être une *pédagogie de l'autonomie*. (Holec & Cembalo, 1973 : 6)

Ainsi, la formation langagière des migrant·e·s adultes devrait se fonder sur une pédagogie de l'autonomie qui permettrait aux apprenant·e·s de choisir ce qui est important pour eux. L'apprenant·e doit en effet être amené·e à définir ses objectifs d'apprentissage, ses conditions d'apprentissage, ses supports, sa manière d'apprendre, son acte d'apprentissage et son autoévaluation.

En « apprenant à apprendre », les apprenant·e·s apprennent à avoir les ressources pour mieux identifier leurs besoins, et avec un étayage approprié de la part de l'enseignant·e, cela parti-

cipe à leur autonomie langagière. La formation des migrant·e·s adultes, pour participer à l'autonomisation des publics, devrait donc mettre en place une pédagogie favorisant l'autonomie d'apprentissage prônée par Holec & Cembalo afin de donner les ressources et moyens nécessaires aux apprenant·e·s de pouvoir de choisir pour soi et de pouvoir décider sans tiers de la manière d'agir. Mais comment mettre en place cette pédagogie de l'autonomie ?

Plusieurs démarches pédagogiques permettent de promouvoir l'autonomie des apprenant·e·s en formation linguistique. C'est par exemple le cas de la perspective actionnelle qui consiste en la proposition d'une tâche contextualisée à résoudre et qui comporte des objectifs linguistiques ou extra-linguistiques. Les apprenant·e·s sont considéré·e·s comme des acteur·trice·s sociaux avec une tâche à résoudre en faisant appel à leurs compétences et savoirs-faire linguistiques comme extra-linguistiques. Favoriser les situations d'apprentissage autonome dans un contexte guidé peut aider l'apprenant·e à se fixer des objectifs, à sélectionner des supports pertinents pour répondre à ses objectifs et s'évaluer. L'auto-apprentissage en formation peut donc participer à l'apprentissage de l'autonomie, et faire des apprenant·e·s les acteur·trice·s de leur apprentissage peut donner un sens à l'apprentissage et les motiver.

Le développement de l'autonomie d'apprentissage peut avoir une influence sur l'autonomie langagière puisque les apprenant.e.s peuvent être plus à même d'identifier leurs besoins et leurs objectifs et de trouver la manière de les résoudre. Ainsi, à l'instar de Germain et Netten, on peut penser que l'autonomie d'apprentissage a une influence sur l'autonomie sociale :

Dans ces conditions, les élèves sont alors en mesure de développer graduellement leur autonomie d'apprentissage, laquelle conduit à l'autonomie langagière et, par ricochet, à l'autonomie générale. » ((2004 : 14)

L'éducation en général est ici conçue comme accès à l'autonomie. Dans le cas spécifique de la formation langagière à destination de migrant·e·s adultes, les autonomies qui peuvent être développées sont l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. Cependant, l'autonomie sociale est évoquée en filigrane et comme aboutissement du développement des autonomies langagière et d'apprentissage. Cette notion qui apparaît simple et évidente dans son sens commun revêt-elle des réalités plus complexes dans la littérature scientifique ?

2.3 L'autonomie sociale

Nous allons nous intéresser à la manière dont l'autonomie, et plus particulièrement l'autonomie sociale, sont définies dans le champ scientifique afin d'enrichir les apports du champ éducatif.

2.3.1 Une notion définie dans le domaine du médical mais utile pour ses apports théoriques

Lorsque l'on fait des recherches sur l'autonomie en général, la plupart des articles traitent des personnes en situation de handicap ou de vieillesse. L'autonomie consiste ici en le fait qu'une personne restreinte dans ses mouvements par un problème physique puisse agir au quotidien en dépendant le moins possible d'acteur·trice·s extérieur·e·s. Dans ce contexte, l'autonomie est définie comme « la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétions à autrui » (Rocque, Langevin, Drouin & Faille, 1999 : 39)

Ce n'est pas exactement la même définition que précédemment mais on retrouve dans cette définition cette idée d'indépendance que nous avons déjà évoquée à propos de l'autonomie langagière, puisqu'il s'agit de pouvoir d'agir sans dépendre d'autrui. Cette signification se rapproche de celle qu'elle a dans le sens commun, mais elle explicite certains éléments car les auteur·trice·s définissent des types d'autonomie. La capacité de décision et d'exécution qui fonde l'autonomie s'exerce dans l'autonomie de base, qui consiste en la satisfaction de base des besoins vitaux, et dans l'autonomie fonctionnelle, qui « est une autonomie permettant de prendre les décisions et d'exercer les activités nécessaires au déroulement adéquat de sa vie au sein d'un groupe ou d'une collectivité. » (ibid : 59)

Cette définition de l'autonomie permet de considérer l'autonomie non seulement par rapport au pouvoir d'agir individuel, mais en fonction du contexte social puisque l'autonomie est définie comme ce qui permet d'évoluer au sein d'un groupe. L'environnement est important dans la prise en considération de l'autonomie puisque les personnes échangent et adaptent leur comportement à l'environnement. Cette nécessité d'adaptation à l'environnement peut aussi

être vue comme une dépendance à son égard puisque les personnes doivent exercer leur autonomie en respectant les contraintes de l'environnement extérieur.

Cet apport, qui nous rapproche de la compréhension de l'autonomie sociale, permet de considérer d'autres facettes de l'autonomie, passées sous silence jusque là, mais également de voir en quoi la formation langagière peut être autonomisante. En effet, si la formation langagière peut favoriser l'autonomie des bénéficiaires, c'est en facilitant ce rapport à l'environnement par le développement de compétences communicatives langagières. Ce type de réduction de la dépendance est ce que Rocque, Langevin, Drouin et Faille appellent la réduction directe. Elle consiste en l'accroissement du « répertoire des habiletés et des compétences de la personne, soit par des habiletés standards, soit par des habiletés alternatives. » (ibid : 92) C'est en effet, ce à quoi vise la formation langagière puisqu'elle vise à doter les apprenant·e·s de compétences et d'habiletés.

2.3.2 L'autonomie sociale

On l'a vu, l'autonomie revêt une dimension de pouvoir d'agir dans une communauté. Les théorisations du domaine médical nous apportent des éléments de définition complémentaires sur l'autonomie pour agir dans une communauté.

La taxonomie des habiletés à la vie communautaires de Dever propose des domaines et objectifs qu'une personne autonome doit atteindre afin d'être un « functioning member of the community » (1973 : 6), c'est-à-dire un·e membre de la société qui arrive à y agir et y évoluer dans la société. Cette taxonomie des habiletés a été conçue pour les personnes éprouvant des difficultés à le faire, ces personnes pouvant être des personnes en situation de handicap mais aussi à des migrant·e·s ou des ex-détenu·e·s. Ces personnes peuvent en effet avoir des difficultés à évoluer dans une société donnée pour des raisons propres à chaque situation. Les domaines de ces habiletés sont définis comme les objectifs à atteindre pour être un·e adulte autonome peut importe la situation. Ils se décomposent ainsi :

- Soins personnels et développement : concerne l'hygiène, l'accès aux soins, les relations personnelles et la gestion des tâches quotidiennes en termes de soins ;
- Vie résidentielle et communautaire : concerne l'accès au logement, la capacité à s'occuper de son foyer et l'inscription dans une communauté ;

- Vie professionnelle : concerne l'accès à l'emploi, la capacité à accomplir son travail, et les relations professionnelles ;
- Loisirs : concerne l'accès aux loisirs, la capacité à les effectuer et les relations sociales dans le cadre des loisirs ;
- Déplacements : concerne l'accès aux transports, la capacité de se déplacer et l'interaction dans le cadre des transports. (ibid : 9-10)

Cette taxonomie résume ainsi les domaines de la vie quotidienne d'un·e individu. Les compétences à posséder dans chaque domaine comprennent l'accès, la capacité de gestion personnelle, les interactions sociales et également la gestion de l'imprévu liée à ce domaine.

L'autonomie est ici définie dans l'accomplissement d'un rôle social qui s'inscrit dans la vie quotidienne des individus. C'est ce qu'on pourrait définir comme l'autonomie sociale.

L'objectif d'autonomie a donc une double exigence : il faudrait devenir autonome pour soi, mais également pour les autres. Ceci est plutôt paradoxal puisque l'autonomie revêt cette idée d'agir sans contraintes et de fixer ses propres moyens d'agir, mais en même temps d'arriver à agir en adéquation avec les normes fixées par autrui. L'autonomie serait donc à la fois, et au même titre que les besoins langagiers, subjective mais également objective, puisqu'il s'agit aussi d'une projection sur ce que les autres doivent savoir faire seul·e·s. On peut comprendre pourquoi cette notion est utilisée dans le cadre de la formation langagière des migrant·e·s adultes, puisque la formation vise à ce que les apprenant·e·s s'approprient des normes langagières et sociales afin de faciliter leur évolution dans la société d'accueil. Cela fait aussi sens de développer ce côté social en formation pour faciliter la création de points de contact avec la société et favoriser l'intégration linguistique.

Toutefois, les compétences langagières, à l'exception de la compétence socio-culturelle, sont peu intégrées à la définition de l'autonomie sociale. L'autonomie langagière serait en quelque sorte diluée dans le contexte étendu de l'autonomie sociale. La formation langagière des migrant·e·s adultes se trouve donc à la croisée de plusieurs théorisations de l'autonomie : langagière, d'apprentissage, sociale. Ceci peut expliquer le flou autour de la notion et les différentes interprétations de l'autonomie en différents contextes. L'objectif d'autonomie tel qu'il est présenté dans le CAI peut être fondé sur une représentation sur les femmes migrantes, et

cela peut provoquer une confusion lorsqu'on essaye de définir leurs autonomies. L'autonomie en formation langagière est donc une notion complexe et multiforme et très liée au contexte dans lequel elle est définie. Nous allons donc préférer parler d'autonomies, ce qui permet de prendre en compte la diversité des implications de la notion et de la penser dans sa globalité.

2.3.3 La compétence autonome

En raison de la pluralité des autonomies, il est difficile de circonscrire exactement les mécanismes en jeu. Ces définitions n'abordent en effet que très peu l'exercice des autonomies et c'est peut-être ce qui importe le plus dans le processus d'autonomisation. Les apports d'autres domaines nous éclairent sur ce point. En effet, le travail de définition théorique mené par Chaffaut et David à propos de l'autonomie dans le travail social permet de circonscrire un peu plus les implications du terme. Elles montrent que l'autonomie est une qualité dont seraient doté·e·s les individus mais également une (méta-)compétence. En effet,

l'autonomie est donc fonction de **l'implication de l'individu et de ses aptitudes à mobiliser ses ressources** pour affronter une diversité de situations et des difficultés. Mais on peut penser que l'autonomie doit être assimilée à une méta-compétence car elle renvoie aux aptitudes à mobiliser d'autres compétences. (Chaffaut et David, 2003 : 15).

Les autonomies sont donc des compétences possédées ou non par les individus, qui, en faisant appel à leurs autres compétences, leur permettent de décider de leurs modalités d'action en fonction des situations. Les rapports entre autonomies et compétences sont intéressants pour le champ éducatif et la formation langagière, qui visent le développement de compétences.

Selon Perrenoud citant Zarifian, « "l'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence " parce que la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à suivre des prescriptions. » (2002 : 2)

L'autonomie permettrait donc aux compétences de s'exprimer, mais on peut aller plus loin et à l'instar de Perrenoud, identifier deux types et deux niveaux de compétence en jeu dans l'exercice de l'autonomie :

1. Les compétences dont il faut faire preuve pour que les autres vous “ laissent ” agir à votre guise dans un domaine défini (la cuisine, l’éducation d’un enfant, l’informatique, les placements boursiers, l’organisation des vacances, etc.

2. Les compétences stratégiques qu’il faut mettre en œuvre pour élargir pratiquement sa marge d’initiative ou faire reconnaître formellement ses compétences aussi bien que l’autonomie et les initiatives qu’elles autorisent. (2002 : 2)

Ainsi, les rapports entre autonomies et compétences sont eux aussi paradoxaux, puisqu’il faudrait à la fois être suffisamment autonome pour pouvoir agir en autonomie et élargir son autonomie. Cela nous ramène à l’injonction paradoxale du développement de l’autonomie dans le champ éducatif, dans lequel il faut pouvoir rendre autonome grâce à un processus qui suppose une certaine dépendance. Cependant, définir des compétences autonomes, qu’on pourrait comprendre au vu de tous les éléments théoriques évoqués comme la capacité à agir dans un certain nombre de circonstances de manière à refléter les choix et les valeurs de chacun·e permettrait peut-être d’envisager le développement des autonomies de manière plus ciblée. Pouvoir mesurer le degré d’une compétence autonome permettrait de laisser s’exprimer les compétences en autonomie afin de favoriser leur déploiement. Perrenoud identifie à ce sujet huit compétences qui participent à la construction et à la défense de l’autonomie dans toutes les situations :

1. Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins.

2. Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies.

3. Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systématique.

4. Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership.

5. Savoir construire et animer des organisations et des systèmes d’action collective de type démocratique.

6. Savoir gérer et dépasser les conflits.

7. Savoir jouer avec les règles, s’en servir, en élaborer.

8. Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles.

Ces compétences autonomes (dans et sur l'autonomie) peuvent apporter dans une certaine mesure une base au champ éducatif, qui, nous l'avons montré, envisage les autonomies comme un objectif sans toutefois forcément envisager leur diversité. La formation langagière, qui réussit à envisager la langue en terme de compétences et de niveaux ne pourrait-il pas faire de même avec les autonomies ?

C'est peut-être ce flou définitoire qui provoque le discours sur les femmes migrantes et l'autonomie bloqué sur les femmes migrantes, on ne les laisse pas agir à leur guise à cause des représentations et de la difficulté de leur insertion.

*

Nous avons essayé dans ces deux premières parties de définir les autonomies des femmes migrantes à l'aide de ce qui a été nommé dans l'anthropologie américaine *etic*. Olivier de Sardan explique que ce terme « repose sur des observations externes indépendantes des significations portées par les acteurs et relève d'une observation quasi éthologique des comportements humains » (1998 : 153) Sardan explique que l'*etic* se rapporterait pour ses défenseurs à des faits d'observation et de recension sur les comportements et grâce aux mesures et explications scientifiques aurait une valeur objective et fiable. La légitimité de l'*etic* reposerait sur la perspective distanciée à laquelle tentent d'accéder les chercheur·e·s. La description des différentes autonomies qui ont été présentées revêt ici cette valeur *etic* puisqu'elle repose sur les interprétations des chercheur·e·s à propos de l'autonomie et non sur des discours produits par les principales intéressées. La notion d'autonomie a été éclairée par les approches sociales, éducatives et médicales qu'ont les scientifiques qui s'intéressent à ces différents domaines.

L'*etic* se construit en opposition avec l'*emic* qui se caractérise, elle, par l'étude « d'idées, de structures relatives aux idées, de savoirs culturels, de catégories et règles nécessaires pour agir. » (Olivier de Sardan, *ibid* : 154) L'*emic* recouvre donc l'étude des données discursives, des représentations et des codes sous-jacents à ces discours et comportements. Après avoir abordé la question des autonomies des femmes migrantes qui relèvent d'approches *etic*, telles qu'elles pouvaient être entendues dans plusieurs domaines sociaux, nous allons, par l'étude d'un dispositif précis de formation langagière tenter de donner une vision *emic* du sens et des pratiques associées aux autonomies des femmes migrantes. La partie suivante est dédiée à la

méthode employée pour accéder aux représentations et au discours sur les pratiques de deux agentes de la formation langagière et de quatre apprenantes.

Partie 3 - Description des modes d'enquête

3.1 – Choix de la méthodologie

Au regard de ces éléments théoriques sur les femmes migrantes et sur les différentes formes d'autonomie sur lesquelles la formation langagière peut influencer, je me suis intéressée à la place conférée à l'autonomie dans le dispositif de formation dans lequel j'étais impliquée puisqu'il constituait mon terrain de stage. Cette recherche a été tant motivée par la compréhension des enjeux sociolinguistiques sous-jacents à l'autonomie des femmes migrantes que par une volonté réflexive sur ma pratique en tant que future formatrice. Ainsi, comment aborder les autonomies en formation langagière ? Quelle importance leur donner ?

Ces questions ont motivé l'étude de terrain, et j'ai voulu analyser la place de l'autonomie en faisant des entretiens avec les principales concernées par ces enjeux, les apprenantes, en essayant de cerner quels pouvaient être leurs besoins langagiers et leur rapport à l'autonomie dans un contexte post-migratoire. En parallèle, des entretiens avec les personnes qui font en sorte que le dispositif de formation langagière existe, soit en évaluant et orientant les apprenant·e·s, soit en mettant en place les différents ateliers linguistiques, devaient m'apporter des éléments sur la manière dont on pouvait considérer l'autonomie et sur comment la favoriser. Ces deux personnes seront désignées par le terme « d'agentes » dans la suite du travail.

En commençant ce travail, je n'ai pas vraiment formulé d'hypothèses. En effet, puisque j'avais le sentiment que le traitement de l'autonomie était très lié aux représentations sur l'autonomie, la formulation d'hypothèses me paraissait être dans cette perspective une manière d'appliquer mes représentations sur le terrain. J'ai plutôt essayé d'adopter une démarche inductive, qui vise à s'interroger sur le sens des événements et des discours. Cela rejoint l'approche émique d'Olivier de Sardan dans laquelle « il s'agit *d'explicit*er (c'est-à-dire de « rendre compréhensibles les significations d'événements spécifiques ») et non *d'expliquer* (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité logique). » (Blanchet et Bulot, 2012 : 3) J'avais toutefois en arrière pensée des questions auxquelles je souhaitais répondre, et qui m'ont permis d'orienter la manière dont j'ai abordé l'étude de terrain :

- Quelle autonomie est en jeu ? Comment attester de cette autonomie ?
- Les apprenantes expriment-elles un besoin d'autonomie ?
- Les besoins en autonomie évalués correspondent-ils à ceux exprimés par les apprenantes ? -

- Les besoins en autonomie sont-ils liés aux parcours personnels des apprenantes ?
- Comment peut-on répondre à ces besoins en autonomie ?

3.1.1 Représentations et pratiques

L'objet de la recherche est donc une enquête sur les représentations de l'autonomie et des besoins. Une représentation est en quelque sorte l'image que l'on se forge de quelque chose. La définition donnée par Jodelet semble être la plus courante : une représentation « est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). Une représentation est donc en un sens l'opinion, parfois stéréotypée, que quelqu'un peut avoir sur quelque chose. Ainsi, il était intéressant de se pencher plus près sur ces représentations de l'autonomie et d'essayer de voir dans quelle mesure elles pouvaient avoir une influence sur les pratiques, les actes des agentes. En effet, pour Moscovici, « chaque fois que nous acquérons ou modifions une représentation sociale, nous changeons par la même occasion un certain nombre de comportements dirigés vers les autres et vers nous-mêmes. » (1979 : 55). Ainsi, il pouvait être intéressant de mettre en relation pratiques et représentations pour étudier le dispositif de formation langagière.

3.1.2 L'enquête par entretiens, un mode d'accès aux représentations

Au vu de l'étude, qui vise à étudier les représentations sur les besoins des apprenantes, sur leur autonomie et sur les besoins qu'elles expriment ou non, l'enquête par entretiens m'a paru s'imposer. Elle permet de faire émerger les idéologies et les représentations en laissant les enquêtées exprimer leur ressenti. Les entretiens permettraient d'obtenir un discours sur les autonomies en jeu en formation linguistique, sur l'autonomie et sur la réponse à ces besoins en autonomie. Observer uniquement les représentations dans les pratiques aurait demandé beaucoup plus de temps et n'aurait pas forcément abouti aux mêmes résultats. En effet, je voulais savoir ce qu'elles pensent, et l'enquête par entretiens m'a paru le meilleur moyen pour accéder à cela.

Blanchet corrobore ce choix en montrant que l'enquête par entretiens est une manière d'accéder au sens donné par les acteur·trice·s dans leurs pratiques :

L'enquête par entretiens est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle donne accès à des idées incarnées et non pas préfabriquées (Blanchet, 2007 : 27)

Ainsi, l'enquête par entretiens permettrait de pouvoir analyser la manière dont les apprenantes expriment leurs besoins, leurs attentes et leurs difficultés, et ainsi d'une part de cerner en quoi elles peuvent être autonomes et d'autre part de comprendre ce qui peut être un obstacle à l'autonomie et si la formation langagière peut répondre à leurs besoins. L'enquête par entretiens pourra également permettre de faire émerger ce que les agentes de la formation langagière comprennent de ces besoins, comment elles envisagent l'autonomie des femmes migrantes en formation langagière et tentent d'y répondre. Cela pourra donner lieu à une analyse comparative. L'enquête vise donc à étudier d'une part les idéologies que Blanchet définit comme « une organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société » (ibid : 25) , mais également les pratiques déclarées des actrices.

Ainsi, nous estimons nous situer dans ce que Blanchet définit comme une enquête sur les représentations et les pratiques, qui selon lui :

visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-même et ce qui les relie : idéologies, symboles etc.) et nécessitent la production de discours modaux et référentiels (qui décrit l'état des choses), obtenue à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques (2007 : 33)

Les entretiens doivent donc faire apparaître un discours sur les pratiques et sur les conceptions qui fondent la manière dont les informatrices les envisagent, afin de pouvoir se faire une idée plus précise des conceptions de ce qu'est la vie des femmes migrantes et de leur autonomie, dans le but d'étudier si et comment elles peuvent avoir une influence sur les orientations et formations linguistiques du territoire ivryen.

De plus, dans le contexte de l'étude d'une potentielle injonction à l'autonomie, la démarche de l'enquête par entretiens semblait se justifier d'autant plus, puisque « l'entretien s'impose à chaque fois que l'on ignore le monde de référence ou que l'on ne veut pas décider

a priori du système de cohérence interne des informations recherchées. » (Blanchet, 2007 : 40) L'enquête par entretiens semblait donc offrir la possibilité d'explorer les questions de recherche. Blanchet la préconise « lorsque l'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance » (2007 : 20). Ainsi, l'enquête par entretiens permet de faire émerger des questions sous-jacentes aux terrains mais qui ne sont pas sous la forme d'hypothèses à vérifier par l'étude.

La méthodologie choisie de l'enquête par entretiens se justifie par ailleurs par le terrain. En effet, du fait de ma présence sur le terrain en tant que stagiaire-formatrice, je connais les personnes interrogées et ai sélectionné des profils aussi variés que possible pour les apprenantes. Dans un souci de cohérence et d'exhaustivité, j'ai essayé d'interroger chaque personne qui intervient dans le parcours des apprenantes de l'orientation après analyse des besoins jusqu'à la mise en place de la formation linguistique. Pourtant, le nombre d'enquêtées est plutôt restreint, puisqu'il s'agit de deux responsables de l'organisation de la formation langagière et de quatre apprenantes mais selon Blanchet « l'entretien convient à l'étude de l'individu et des groupes restreints » et permet d'analyser plus en profondeur les discours des enquêtées, ce qui est peut-être plus adapté qu'un questionnaire. (2007 : 41)

3.1.3 Observation participante

L'enquête par entretien a été par ailleurs complétée par une observation participante, liée à mon statut de stagiaire-formatrice, mais qui permet également le recueil de données de type ethnographique. En étant sur le terrain au quotidien, j'ai pu réaliser des observations en participant aux ateliers mais surtout aux moments informels, qui laissent la place à la discussion et donc à l'expression de beaucoup de discours. Cela a également l'avantage de ne pas donner de cadre formel à l'enquête, comme le soulignent Blanchet et Bulot :

Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. (Blanchet & Bulot, 2012 : 16)

Cette méthode a, selon les auteurs, d'autres avantages car elle permet à la fois « d'intégrer à l'analyse et d'assumer les effets produits par le sujet-chercheur dans son interaction avec les témoins et de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques » (ibid : 16)

Ainsi, j'ai tenu tout au long de ma recherche un journal de bord qui permet d'enrichir certains propos des enquêtées, par les choses que j'ai pu observer lors de mon stage. Ces données de type ethnographique sont des notes, consignées parfois plusieurs heures après les faits. Elles ont été rédigées avec un regard, autant que possible, distant. Ainsi, elles n'ont pas vocation à constituer un corpus mais à enrichir l'analyse si nécessaire. Les éléments jugés pertinents pour enrichir l'analyse ont été retranscrits et sont disponibles en annexe 8.

3.2 – Les entretiens

Cette partie sera dédiée à la description des entretiens en eux-mêmes en décrivant les personnes interrogées, les guides d'entretiens mis en place et le cadre dans lequel se sont tenus les entretiens.

3.2.1 Sélection et profil des informatrices

Nous expliciterons ici nos choix en matière de sélection des informatrices. Celles-ci sont au nombre de six et il s'agit de deux agentes et de quatre apprenantes du dispositif étudié.

3.2.1.1 Les agentes

Faire des entretiens avec les personnes qui influent sur la mise en place de la formation langagière me paraissait important afin de pouvoir analyser la manière dont l'autonomie était représentée. J'ai donc interrogé deux personnes responsables de la mise en place du dispositif de formation langagière décrit plus haut.

Ces deux personnes ont des tâches très différentes au quotidien. L'une, Camille, reçoit les personnes ayant des besoins en langue à Ivry-sur-Seine et les aide, par le biais d'une évaluation, à construire un parcours adapté à leurs besoins et à les orienter vers des structures répondant à leurs besoins. Son travail consiste ainsi entre autres à une évaluation de l'autonomie des personnes et il me paraissait important de savoir comment elle percevait l'autonomie et les besoins en autonomie et quelles réponses étaient envisageables pour répondre au mieux à ces besoins.

L'autre, Marine, est chargée de mettre en place des ateliers linguistiques. Elle décide des ateliers à mettre en place, de leur fréquence et de leurs objectifs généraux, elle reçoit les per-

sonnes orientées par Camille et procède à leur inscription dans les différents ateliers. Elle décide donc des modalités de la formation, et il semblait intéressant de comprendre sa perception de l'autonomie et son influence sur la formation en tant que telle.

Ces deux personnes collaborent étroitement au quotidien afin de proposer une formation langagière la plus adaptée aux besoins des apprenant·e·s, puisque l'une décèle les besoins en autonomie et l'autre met en place une réponse. Il me paraissait important de faire un entretien avec ces deux personnes, car elles agissent à des niveaux différents mais complémentaires dans la mise en place du dispositif de formation. Je voulais avoir une vision globale sur la chaîne de la formation langagière et sur la manière dont l'autonomie s'exprime à ces niveaux différents. En effet, la vision de l'autonomie peut s'exprimer dans leurs discours sur leurs pratiques sur le plan des besoins, des objectifs d'apprentissage, de l'évaluation. Ceci permettrait aussi d'avoir des éléments sur les représentations de l'autonomie des apprenant·e·s.

3.2.1.2 Les apprenantes

Les entretiens avec les apprenantes avaient pour but de cerner la situation actuelle des interviewées, les objectifs qu'elles mettent derrière leur apprentissage du français, leur usage de la langue au quotidien, les démarches accomplies seules, le besoin potentiel d'aide dans la vie quotidienne afin de disposer d'informations qui permettent de comprendre les enjeux de l'autonomie pour elles. Faire des entretiens avec la vingtaine de femmes participant aux ateliers paraissait impossible dans le temps imparti. Une sélection s'est donc imposée. L'échantillon choisi n'a pas vocation à être représentatif au sens statistique du terme, puisque cela suppose la connaissance exhaustive de critères caractérisant la population étudiée, mais aussi la possibilité de choisir en fonction de ces critères. Cela n'étant pas forcément possible avec les profils de femmes qui bénéficiaient de la formation linguistique, l'échantillon a plutôt vocation à être diversifié. J'ai donc essayé de faire varier autant que possible les critères de sélection afin d'avoir des profils et parcours personnels différents, ce qui pourrait permettre de faire émerger des problématiques liées à l'autonomie différentes et ainsi de donner une vision plus élargie sur l'autonomie des femmes migrantes.

La sélection des apprenantes s'est faite à partir de plusieurs critères, tels que l'âge, la nationalité, la durée de séjour en France, la situation familiale, la situation langagière et la situation

professionnelle. Les apprenantes interrogées sont toutes sans activité, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les cours sont dispensés en journée. Un autre critère important était l'assiduité de ces personnes aux ateliers. En effet, la présence régulière des interrogées aux ateliers permet d'une part de mettre en place plus facilement les entretiens, mais peut également être révélatrice du sentiment d'avoir des besoins en langue. En fonction des éléments dont l'observation directe m'avait permis de prendre connaissance, j'ai porté mon choix sur quatre personnes volontaires. En effet, une des personnes n'a pas voulu faire l'entretien, ce qui a réduit l'échantillon que j'avais sélectionné au départ. Le profil de ces personnes est synthétisé dans le tableau suivant. Les situations familiales, professionnelles, langagières des apprenantes sont à la fois variées et similaires, puisque certaines ont une maîtrise du français antérieure à la migration, d'autres non ; certaines sont dans une volonté d'insertion professionnelle, une autre est retraitée ? Les durées de résidence en France sont également variées. Il est donc intéressant de voir comment les problématiques de l'autonomie s'expriment dans des situations si variées.

Apprenante	Nationalité	Age	Situation professionnelle	Situation familiale	Durée du séjour en France	Situation langagière en français
Alexandra	Russe	34	En recherche d'emploi	Mariée, pas d'enfants	1 an	Niveau A1 à l'oral et à l'écrit - Apprentissage du français pré-migratoire
Iolanda	Algérienne	42	Sans activité	Mariée, pas d'enfants	1 an	Supérieur au B1 à l'oral – besoins en lecture-écriture - Apprentissage du français pré-migratoire
Fatima	Tunisienne	46	Recherche	Mariée, 5	Inférieure	Supérieur au

			d'emploi	enfants dont 3 à charge	à 6 mois	B1 à l'oral - Apprentissage du français pré-migratoire
Djeneba	Gambienne	69	Retraitée	Célibataire, un enfant plus à charge	23 ans	Supérieur au B1 à l'oral – besoins en lecture-écriture.
Figure 6: Profil des apprenantes interrogées						

3.2.2 Récolte des données discursives

Les entretiens ont tous été réalisés grâce à l'aide de guides d'entretien pré-établis, disponibles en annexe 4. Les questions posées ont été rédigées selon les critères de Blanchet qui définit comme critères de formulation des questions la « clarté », la « faisabilité » et la « pertinence ». (2007 : 39)

Ainsi, à partir de ces critères, les guides d'entretien ont été rédigés en faisant attention au fait que les questions devaient être claires, ne pas induire de réponse et être pertinentes par rapport à l'objet de la recherche, qui traitent de l'autonomie, de la migration et des besoins. Poser des questions personnelles sur la migration, les choix et difficultés personnelles peut avoir un côté intrusif, et j'ai essayé de limiter et de contourner cette intrusion dans la formulation des questions.

La mise en place d'un guide d'entretien semi-directif avec des questions ouvertes peut répondre à cette exigence. En effet, comme le disent Blanchet et Bulot, « l'entretien semi-directif permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané que lors de réponses fermées. » (2012 : 18) Poser des questions ouvertes confère donc une part de liberté à l'enquêtée et cela peut permettre de faire émerger les représentations là où des questions fermées restreignent les possibilités de réponse. Les questions ouvertes permettent à l'enquêtée de s'écarter de la question posée, et lui permettent même,

dans une certaine mesure, de mener l'entretien, l'enquêtrice ne faisant que réagir à ses propos. Au vu de l'objectif dans la récolte de données – récolter des discours - la mise en place d'entretiens semi-directifs paraît pertinente.

3.2.2.1 Présentation du guide d'entretien

La réalisation de deux guides d'entretien distincts a été nécessaire pour récolter le discours des informatrices. La partie suivante sera dédiée à la description de ceux-ci et aux thèmes qu'ils avaient pour but de faire émerger.

3.2.2.1.1 Les agentes

En ce qui concerne les agentes de la formation linguistique, c'est-à-dire la chargée de projet en formation langagière et la coordinatrice linguistique territoriale, les thèmes visant à être abordés dans l'entretien sont peut-être moins clairement définis. Les guides d'entretiens prennent en compte mes interactions antérieures, qui m'ont montré qu'en tant que professionnelles du domaine, elles avaient déjà réfléchi aux questions de l'autonomie en formation linguistique. C'est pourquoi j'ai essayé par le biais des questions posées de cerner leurs pratiques et opinions sur :

- Leur profession ;
- L'évaluation des besoins ;
- L'orientation ;
- Les visées et objectifs de l'apprentissage.

Puis, j'ai essayé de les amener à donner une définition de l'autonomie et de les faire réagir à des discours sur l'autonomie afin d'analyser leur réaction à ces discours et de savoir comment, selon elles, on pouvait favoriser l'autonomisation des femmes migrantes par le biais du dispositif de formation.

3.2.2.1.2 *Les apprenantes*

Pour les apprenantes, j'ai d'abord réalisé un premier guide d'entretien (Annexe 4 -1) structuré en différentes thématiques, qui sollicite les enquêtées sur les thèmes suivants :

- Le répertoire langagier, afin de cerner quelles langues les enquêtées parlent et dans quelles situations sociales et notamment sur leur usage du français dans leur vie quotidienne ;
- L'identité, afin de récolter des informations personnelles sur les enquêtées ;
- L'apprentissage du français, qui visait à avoir des informations sur l'apprentissage antérieur du français et leurs motivations à s'inscrire dans un dispositif de formation langagière ;
- L'adéquation entre la formation langagière et leurs besoins ressentis ;
- La vie quotidienne, afin de cerner les choses qu'elles font seules, les difficultés potentielles et le besoin d'aide d'une personne tierce, l'impact de la migration dans la vie personnelle, professionnelle et sociale des apprenantes.

Après avoir effectué deux entretiens et affiné l'objet de ma recherche, je me suis vue dans l'obligation d'adapter ce guide d'entretien. (Annexe 4 - 2) En effet, poser les questions sur l'identité au début pouvait avoir un côté inquisiteur, rôle que je me refusais à avoir. De plus, ces questions ne m'apportaient que très peu d'éléments nouveaux par rapport à ce que je savais déjà grâce à l'observation participante. Il en allait de même pour certaines questions liées au parcours migratoire que je n'ai jamais posé en entretien, car elles m'ont semblé désadaptées à l'objet de l'étude. J'ai donc décidé de rédiger un second guide d'entretien, de ne plus poser ces questions et de reformuler certaines questions afin qu'elles me permettent d'avoir des éléments de réponse plus précis. Par exemple, la question « Vous occupez vous vous-même des papiers/démarches administratifs ? » a été transformée en « Faites-vous des choses seule dans votre vie quotidienne (par exemple, aller à la poste, faire les courses, aller chez le médecin, aller à la mairie, prendre le métro..) ? » Le deuxième guide d'entretien me paraissait plus satisfaisant car moins intrusif et plus centré sur l'autonomie dans la vie quotidienne des apprenantes. Ce guide était adaptable puisqu'il laissait la possibilité aux enquêtées de s'éloigner du thème et d'anticiper certaines questions, de donner d'autres éléments de réponse.

3.2.2.2 Cadre contractuel de la communication

La langue imposée pour les entretiens était le français, puisque c'est la seule langue en commun dans nos répertoires langagiers. Ce choix était donc indispensable mais on peut penser que le niveau linguistique des apprenantes, même s'il leur était parfaitement possible de répondre aux questions, ne leur permettait pas la même précision que dans une autre langue. Cette difficulté a été soulevée par deux des apprenantes qui étaient réticentes à faire l'entretien au prétexte qu'elles ne parlaient pas suffisamment bien français pour mener cet entretien. J'étais convaincue qu'elles avaient les compétences langagières pour répondre aux questions et cela les a persuadées d'accepter de bien vouloir répondre.

Une autre particularité des données discursives récoltées est le fait que mon statut d'enquêtrice coïncide avec celui de stagiaire-formatrice. Cela peut apporter un biais sur les réponses données par les apprenantes, particulièrement lorsque les questions portent sur l'adéquation ressentie entre leurs besoins et l'enseignement dispensé. Consciente de ce biais, j'ai voulu essayer d'amener les apprenantes à donner des exemples précis sur les points sur lesquels la formation les avait aidées.

Les interviewées étaient toutes au courant de l'objectif de l'entretien et que celui-ci avait lieu dans le cadre d'un projet de recherche universitaire et que les données récoltées seraient exploitées uniquement dans ce cadre. Cela a pu avoir une influence sur les réponses des agentes, qui étaient au courant de manière plus précise que les apprenantes de l'objet de la recherche et qui ont pu, dans une certaine mesure, adapter leur discours. L'observation directe nous permet toutefois de savoir que leur discours lors de l'entretien ressemblait à ce qu'elles peuvent dire sur ces thèmes similaires dans des situations de communication moins formelles. Un point important était aussi que l'anonymat soit garanti, particulièrement pour les apprenantes. Ainsi, tous les prénoms ont été modifiés. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone afin d'éviter l'interruption de la communication à cause de la transcription. Cependant, le fait d'enregistrer me mettait mal à l'aise, puisque cela faisait du moment de l'entretien un « moment unique. » Je pense que ça a contribué à donner un cadre peut-être trop formel à l'entretien, ce qui n'était pas mon but. De plus, la conduite de l'entretien nécessite de faire des ajustements, puisque le discours peut s'éloigner du sujet de la question ou de l'objet de l'enquête. Les ajustements doivent donc être :

une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien » (Blanchet, op cit : 22).

Particulièrement pour les premiers entretiens, (Djeneba, Fatima, Camille) j'ai le sentiment d'avoir trop suivi mon guide d'entretien et de ne pas avoir ajusté ce guide en fonction de la situation de communication, ce qui est certainement dommageable pour la qualité des données récoltées. En transcrivant, je me suis souvent aperçue des moments où des ajustements auraient été bénéfiques à l'échange, et ai alors revu ma manière de procéder, en changeant notamment le guide d'entretien.

Les entretiens individuels, à l'exception d'un, se sont déroulés dans la « salle commune » du lieu de formation. Cet endroit est familier des apprenantes qui savent que le lieu leur est dédié. C'est un lieu où les bénéficiaires du centre se retrouvent fréquemment pour se retrouver et échanger. Le centre est également le lieu de travail de Marine. L'exception est l'entretien avec Camille qui s'est déroulé dans son bureau pour des raisons pratiques. Les entretiens se sont donc déroulés dans des endroits familiers aux interviewées et qui correspondait à leur rôle dans l'enquête : les apprenantes étaient sur le lieu de formation et les agentes étaient sur leur lieu de travail, donc un lieu symbolique de leur rôle professionnel.

Les entretiens se sont déroulés en fonction des disponibilités des interviewées. Avec les apprenantes, il a été parfois difficile de trouver un créneau où elles étaient disponibles, et les entretiens se sont étalés dans le temps. Ils se sont déroulés avant ou après un cours auquel elles participaient, afin que leur présence au centre ne soit pas uniquement liée à l'entretien. Pour réaliser les entretiens avec Camille et Marine, nous avons pris un temps sur notre temps de travail en commun.

3.3 – Choix relatifs à l'analyse des données

Le corpus de l'étude se constituait de données verbales. Une des possibilités d'analyse qui se profilait était celle de l'analyse du discours, dont Blanchet dit :

L'analyse du discours et l'analyse de contenu qui en est un sous-ensemble. L'analyse du discours concerne l'analyse de tous les composants langagiers et recouvre essentiellement deux types d'approches : d'une part les analyses linguistiques qui

étudient et comparent les structures formelles du langage, comme celles employées par Labov (1978) ; et d'autre part les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours. » (*op cit.* : 91)

Les conditions des entretiens nous ont semblé peu compatibles avec une analyse des structures formelles du langage. En effet, le français n'étant pas la langue première des apprenantes et celles-ci en ayant une maîtrise variable, il paraît peu pertinent de s'attacher aux caractéristiques sémantiques des données récoltées. J'ai donc préféré mener une analyse de contenu qui s'attache plus au sens délivré par les propos, ce qui selon Blanchet semble convenir à l'étude des représentations.

Les conventions de transcription utilisées (Annexe 5) sont assez simples et reflètent ce choix puisque certains particularismes phonétiques, emphases ont été laissées de côté afin de ne garder que le discours en lui-même. Les pauses, hésitations et marques des souffles ont toutefois été conservées.

Afin de pouvoir analyser ces entretiens, dont la transcription est disponible en annexes 7 et 8, je me suis intéressé à l'analyse thématique.

En effet, l'analyse thématique « ignore la cohérence singulière de l'entretien et cherche une cohérence thématique inter-entretiens » (Blanchet, 2007 : 98). C'est justement cette cohérence inter-entretiens qui nous intéresse, puisque l'objet de la recherche est d'avoir une idée sur les manifestations de l'autonomie dans un dispositif de formation linguistique.

Transcrire les entretiens et procéder à une lecture minutieuse de ceux-ci a permis de faire émerger des thématiques, qui se rapprochent de celles du guide d'entretien. Les thèmes abordés pour les apprenantes sont :

- Répertoire langagier : langues parlées, usage et appréciation du niveau ;
- Apprentissage du français : apprentissage antérieur, démarche et volonté exprimée de la démarche ;
- Autonomie : choses accomplies seule, difficultés, besoin d'aide ? ;
- Formation linguistique : besoins, orientation, sentiment que la formation répond aux besoins ;

- Vie sociale.

Afin de conserver cette cohérence inter-entretiens, les tableaux d'analyse des agentes ont, autant que possible, les mêmes entrées que les apprenantes, tout en étant plus adaptés au rôle des interlocutrices :

- Pratiques : évaluation des besoins et réponse aux besoins ;
- Objectifs de l'apprentissage ;
- Autonomie : définition et manière de la favoriser.

Je me suis attachée à tenter d'avoir un point de vue aussi objectif que possible dans l'analyse et à ne pas extrapoler les propos des interviewées pour répondre aux questions. L'analyse a été réalisée en construisant des tableaux thématiques comme ceci :

O B J E C T I F S	Visée appren- tissage	21 : Bah ça devrait être des structures de proximité ; 27 : visées d'autonomie sociale sur tout ce qui est mobilité euh lien social / ça peut être visée culturelle euh / vie quotidienne ça peut être insertion euh socio-professionnelle accès à l'emploi ; 39 : rendre les femmes autonomes dans leur vie quotidienne ↑ dans leur insertion socio-pro ↑ dans + Dans dans la fin / dans tout ce qui est scolarité ↑ parentalité	2 : donner des outils de langages aux populations migrantes pour qu'ils puissent se débrouiller sur le territoire [...] intégration / c'est l'insertion professionnelle sur le territoire 11 : qu'ils découvrent le territoire en dehors d'Ivry 13 : créer du lien entre eux 31 : Moi le but pour eux c'est qu'ils aient plus besoin d'aller voir un écrivain public déjà pour comprendre un papier (...) / qu'ils puissent faire une demande / qu'ils puissent expliquer ce qui leur arrive à un médecin / qu'ils sachent où se diriger / pas besoin d'avoir un écrivain public pour ouvrir des droits 33 : Qu'ils soient autonomes sur le territoire 45 : il faut qu'ils connaissent les mots en fait dans leur domaine /
	Autonomie comme objectif d'apprentissage. Elle s'exprime dans différents domaines : - mobilité – autonomie sociale – vie quotidienne – insertion professionnelle – scolarité – parentalité	Autonomie comme objectif d'apprentissage. Passe par des objectifs + linguistiques. Favoriser restructuration réseau social post-migratoire. Découverte territoire	

Figure 7: Extrait du tableau d'analyse des données

En construisant mes tableaux d'analyses, qui figurent en annexe 9, j'ai essayé de faire figurer l'interprétation directement sous les propos pour pouvoir toujours comparer ce qui a été réellement dit avec le résumé interprétatif que j'en ai fait. Les nombres présents correspondent aux tours de parole afin pouvoir retrouver plus facilement les propos dans leur contexte initial.

Partie 4 - Interprétation des données discursives

4.1 – Quelles autonomies en jeu en formation linguistique ?

Nous nous concentrerons dans un premier temps sur le sens donné aux autonomies par les agentes de ce dispositif de formation linguistique en les confrontant aux discours des apprenantes sur leurs besoins et leurs autonomies. Cette description, qui s'attache à analyser les représentations et les pratiques se situe plus dans l'*emic*. Il s'agit, après avoir analysé les autonomies dans leur sens savant, de les analyser dans leur sens commun. Pour Olivier de Sardan, l'*emic* est « centré sur le recueil de significations culturelles autochtones, liées au point de vue des acteurs » (1998 : 153). Nous attacherons à donc à reproduire la vision et le point de vue des actrices de ce dispositif afin d'aborder la compréhension des autonomies avec une autre approche, située dans une interprétation de recherche de terrain. Dans l'interprétation des données, il paraît important de ne pas les empêcher « d'exister par elles-mêmes » (ibid : 163) et d'avoir conscience de la présence de l'enquêteur·trice dans la production de ces données. L'approche sur les autonomies dans cette dernière partie s'appliquera à montrer en quoi la vision des actrices confirme, nuance ou explore les discours « savants » sur les autonomies et en quoi les différents discours tenus par les actrices convergent ou diffèrent les uns des autres. Pour faciliter la lecture des extraits d'entretien, les données langagières recueillies ont été ponctuées et les hésitations ou répétitions propres à l'oral ont été supprimées.

4.1.1 Définitions de l'autonomie construites par les agentes : entre indépendance et gestion de nouvelles dépendances

Afin de mieux définir le sens donné à l'autonomie dans ce dispositif de formation linguistique, une question aux agentes portait sur la définition de l'autonomie. Elles en donnent toutes les deux une définition presque similaire :

Ça veut dire ne pas ne pas avoir besoin d'être accompagné·e par un tiers pour faire ses démarches (Camille : 31)¹³

L'autonomie pour moi c'est déjà pas dépendre d'une personne extérieure pour pouvoir te débrouiller (Marine : 51)

Ces définitions énoncent l'idée que l'autonomie réside dans le fait de ne pas dépendre d'une personne tierce pour pouvoir agir. Cette idée d'indépendance est pour Marine une visée de

13 Pour rappel, les nombres correspondent au tour de parole de l'entretien

l'apprentissage de la langue, puisqu'elle définit un des objectifs de la formation par le fait que les apprenant·e·s « n'aient plus besoin d'aller voir un écrivain public déjà pour comprendre un papier . » (31) Le sens que les agentes mettent derrière l'autonomie fait écho au sens donné par les discours évoqués dans les définitions des autonomies. Il y a donc une similarité de sens entre le « sens commun » et le « sens savant » puisque les discours des agentes reflètent également les tensions des définitions de l'autonomie entrevues dans la partie 2.

Marine complète par la suite sa définition de l'autonomie. En plus de l'indépendance, l'autonomie est pour elle le fait de « savoir vers qui demander, vers les services qui soient adéquats » (Marine : 53) L'autonomie revêt donc ici un sens plus pratique puisqu'elle est convoquée dans l'idée d'accomplir des démarches ou de se diriger vers un service adéquat. L'autonomie est donc associée ici à la gestion de dépendances. Ces définitions permettent de comprendre comment les autonomies sont envisagées par les agentes et nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont elles se déclinent dans les objectifs et visées d'apprentissage décrites par les agentes.

4.1.2 Des visées langagières d'apprentissage incluses dans un objectif d'autonomie sociale

Les autonomies sont aussi à trouver dans la manière dont les agentes envisagent les visées d'apprentissage. Ces objectifs sont tout d'abord langagiers, comme l'exprime Marine. Pour elle, « le projet, c'était de donner des outils de langage aux populations migrantes pour qu'elles puissent se débrouiller. » (Marine : 3) La langue est envisagée ici dans sa dimension pratique et fonctionnelle.

L'appropriation de la langue est également envisagée comme une réponse aux besoins des apprenant·e·s. Camille mentionne le langagier à travers l'évaluation des besoins en langue et le positionnement linguistique qui doit permettre de définir les visées d'apprentissage. Pour elle, les objectifs de la formation dépendent en effet « des besoins de la personne. » (29) Pour Marine, la formation doit permettre de connaître « les mots dans leur domaine. » (45) Elles envisagent donc toutes deux les objectifs de la formation comme une réponse individualisée aux besoins langagiers.

Cependant, le langagier est subordonné à des objectifs d'indépendance. En effet, les objectifs de la formation peuvent être de ne plus « avoir besoin d'un écrivain public pour ouvrir des

droits. » (Marine : 31) Elle formule donc les objectifs de la formation langagière par l'indépendance vis-à-vis d'une personne tierce, ce qui rejoint sa définition de l'autonomie.

Camille définit également des objectifs en autonomie comme des visées d'apprentissage. En effet, pour elle, les objectifs de la formation peuvent être des :

visées d'autonomie sociale sur tout ce qui est mobilité, lien social. Ça peut être visée culturelle, vie quotidienne. Ça peut être insertion socio-professionnelle, accès à l'emploi, retour à l'emploi. Ça peut être la formation pro, pérennisation de l'emploi, les évolutions professionnelles, réorientation professionnelle, auto-entrepreneuriat. (Camille : 27)

L'autonomie sociale est donc abordée comme objectif de la formation linguistique, à la fois comme telle et dans les domaines qui la constituent, comme le montre la manière d'envisager les visées de l'apprentissage définies par Camille. Celles qu'elle évoque sont semblables à l'aptitude des habiletés à la vie communautaire définies par Dever. En effet, le domaine des transports, de l'inscription dans une communauté, l'accès aux loisirs et à l'emploi et sa pérennisation sont tous des domaines de la vie quotidienne et sociale d'un individu. Les domaines de l'autonomie sociale font donc partie des objectifs plus concrets que peut avoir la formation linguistique. Marine ne mentionne pas le terme d'autonomie sociale, mais elle l'envisage également comme objectif puisqu'elle mentionne l'accès aux soins (« expliquer ce qui leur arrive à un médecin »), la mobilité (« qu'ils aient pas besoin d'avoir un smartphone pour se diriger ») (Marine : 31). Pour Marine, le centre où sont dispensés les cours doit aussi être un point de contact avec la société et permettre aux bénéficiaires de « créer du lien entre eux » (13). La formation langagière doit donc permettre la restructuration du réseau social, ce qui est un autre domaine de l'autonomie sociale.

Ainsi, l'autonomie langagière n'est pas mentionnée en tant que telle, mais la manière d'envisager les objectifs de la formation montre que les deux agentes envisagent l'appropriation de la langue dans une perspective d'autonomie sociale. La langue est donc étroitement liée à l'autonomie sociale, et pourrait y être un accès.

4.2 - La formation langagière : une possibilité d'accès aux autonomies pour les femmes migrantes

La langue est, on l'a vu, envisagée dans une perspective d'autonomie sociale. Camille et Marine semblent associer besoins en langue et autonomie puisqu'elles considèrent que la formation langagière doit mener à l'autonomie dans des domaines sociaux où les populations migrantes pourraient être freinées ou ralenties par leur répertoire langagier. Cela se manifeste dans la formation langagière proposée par Marine dans les ateliers qu'elle a mis en place et qui ont des objectifs d'accès aux soins et à la santé, à la culture ou encore à l'emploi. Nous allons maintenant nous intéresser aux besoins langagiers exprimés par les apprenantes et essayer de déterminer en quoi l'expression des besoins langagiers peut révéler un besoin en autonomie.

4.2.1 Les discours sur les besoins langagiers : des indices sur les besoins en autonomie ?

Derrière leur volonté de prendre des cours de français, les apprenantes évoquent leurs besoins subjectifs en langue. Elles expriment leur volonté d'améliorer leur niveau leur niveau en français à l'oral ou à l'écrit :

J'ai besoin je parle bien, comme j'écris, j'écris aussi bien (Iolanda : 29)

Lire et écrire (Djeneba : 101)

Pour faire correctement (Fatima : 47)

Les besoins en langue des apprenantes se réfèrent à la composante linguistique de la langue. Ils font aussi référence à un côté plus formel de la langue. Iolanda voudrait bien parler et Fatima faire correctement. Le rapport à la norme semble en jeu dans l'expression de ces besoins langagiers. Fatima exprime également le besoin de « prendre des idées sur la France », ce qui pourrait être interprété comme la volonté de mieux maîtriser les codes sociaux et langagiers ainsi que les normes et valeurs françaises et peut être mis en lien avec les composantes pragmatiques et socio-culturelles de la langue.

Les besoins exprimés par les apprenantes, bien qu'ils soient toujours liés à la langue, ne sont pas exclusivement langagiers. En effet, Iolanda exprime aussi sa volonté de prendre des cours

de français dans une visée d'insertion professionnelle. Lorsqu'elle est interrogée sur ses motivations à prendre des cours de français, elle dit « comme je sors, après comme je travaille. » (Iolanda : 25) Fatima exprime également des besoins qui ne sont pas purement langagiers. Elle déclare vouloir prendre des cours de français pour faciliter le lien et le contact social. (Fatima : 45) Les besoins exprimés par les apprenantes montrent donc qu'elles envisagent également la langue dans sa dimension fonctionnelle et sociale. Ces besoins se situent par ailleurs dans les domaines de la vie professionnelle et sociale et font écho aux domaines de l'autonomie sociale.

L'expression des besoins est aussi à trouver dans les difficultés rencontrées dans la vie quotidienne par les apprenantes. Elles font part de leurs difficultés à accomplir des démarches administratives. Ces difficultés peuvent être mises en lien avec les besoins langagiers. Par exemple, les besoins en lecture-écriture de Djeneba peuvent être un frein dans l'accomplissement de tâches administratives, telles que le renouvellement d'un titre de séjour, qu'elle mentionne dans l'entretien. (Djeneba : 155) Fatima évoque également ses difficultés à résoudre des tâches administratives par :

Mais je ne sais pas moi qu'est-ce que je dois faire correctement. A cette moment j'ai besoin d'aide (Fatima : 85)

Elle voudrait donc savoir faire « correctement », mais cela n'étant pas encore le cas, elle explique qu'elle sollicite de l'aide. Djeneba et Iolanda mentionnent également le besoin d'aide d'une personne tierce pour accomplir des démarches. Iolanda et Fatima ont besoin de l'aide de leur mari et Djeneba fait appel à une association pour l'aider dans ses démarches juridiques. Ces discours convergent avec les notes ethnographiques prises durant le stage. En effet, elles nous permettent de savoir qu'Alexandra a besoin d'aide pour effectuer certaines démarches telles que l'accès à la formation langagière (pour l'année suivante dans une nouvelle ville) ou l'accès à une assistante sociale. (Annexe 8 – 13 juillet) Alexandra montre qu'elle est consciente de ses droits et sait à quoi elle veut accéder, cependant le langagier semble être le point qui ne lui permet pas d'y accéder elle-même. On pourrait penser que son répertoire langagier ne lui permet pas encore d'être autonome langagièrement et que cela crée le besoin d'aide. Cependant, elle ne mentionne pas de difficultés particulières dans sa vie quotidienne et déclare qu'elle effectue ses démarches seule. (Alexandra : 57) Elle ne perçoit pas le fait de demander de l'aide comme un indicateur de dépendance ou comme une difficulté qu'elle aurait

mentionné dans l'entretien. Ceci peut toutefois être du à une volonté de garder la face et de se construire une image de femme indépendante lors de l'entretien.

Il convient ainsi de faire une distinction entre besoin d'aide et dépendance, qui sont deux choses différentes du point de vue de l'autonomie. En effet, la dépendance peut être définie comme l'impossibilité d'effectuer une action sans aide. Mais si la personne se considère autonome, même en bénéficiant d'aide, il est difficile de la considérer autrement qu'autonome. Ceci pousse à nuancer le discours des agentes définissant l'autonomie comme le fait d'agir seul.e. Toutefois, la définition plus fonctionnelle de l'autonomie donnée par Marine peut refléter cette distinction. Si l'autonomie est « *savoir* aller vers les services qui sont adéquats », le fait de savoir trouver une aide adaptée à ses besoins n'est-il pas une preuve d'autonomie ? La distinction entre dépendance et besoin d'aide, même si elle peut être tenue, est donc importante à prendre en compte dans la définition de l'autonomie.

La formation langagière est donc à mettre en lien avec le développement des autonomies et les besoins langagiers sont exprimés dans les domaines des autonomies. Toutefois, l'autonomie des populations migrantes peut être freinée par d'autres facteurs, comme les difficultés financières, les problèmes de logement ou de statut légal sur lesquels la formation langagière a peu de prises. Ceci est évoqué par Djeneba lorsqu'elle parle de ses difficultés à avoir un logement à elle. On ne peut donc pas établir de lien direct entre besoins langagiers et manque d'autonomie.

4.2.2 Construction de l'autonomie en formation langagière : le point de vue des agentes

La formation langagière peut répondre à des besoins, et peut en cela être un levier pour favoriser les autonomies. Certaines apprenantes expriment la satisfaction de leurs besoins sur certains points : dans sa recherche d'emploi pour Iolanda (37) ; dans sa compréhension de la société française pour Fatima (55), ce qu'elle exprimait aussi comme un besoin. Les déclarations des apprenantes sont à prendre avec précaution en raison de mon statut conjoint d'enquêtrice et de formatrice. Néanmoins, cela met l'accent sur le fait que la satisfaction des besoins en formation langagière peut favoriser l'autonomie. Les déclarations des apprenantes montrent en un sens que la formation langagière participe au développement de leur autonomie. Com-

ment les agentes considèrent-elles que la formation langagière peut influencer la construction de l'autonomie ?

4.2.2.1 Évaluer et orienter pour répondre aux besoins

L'évaluation des besoins est considérée par Camille comme un levier pour favoriser les autonomies. Une de ses missions concerne « l'accueil, l'évaluation, le positionnement et l'orientation des publics vers des offres qui sont adaptées à leurs besoins réels. » (Camille : 2)

Procéder à une évaluation des besoins est dans le discours de Camille primordial. L'évaluation permet d'avoir une idée précise de ces besoins et d'y proposer une réponse. Camille évalue d'une part les besoins langagiers à l'aide d'un test de positionnement linguistique et accorde une large place aux autonomies dans l'évaluation :

On essaie de voir aussi tout ce qui est autonomie, où en est la personne dans son autonomie sociale et socio-professionnelle et pourquoi elle veut apprendre le français. (Camille : 5)

Le rôle de Camille est donc également « d'essayer de définir un parcours avec la personne et les associations ou le monde institutionnel. » (5) La définition d'un parcours fait également partie du processus d'autonomisation, puisqu'elle se fait avec la personne qui se fixe des buts et des objectifs pour les atteindre, ce qui est un aspect constitutif de l'autonomie en général.

Camille identifie par ailleurs un aspect de l'autonomie qui n'a pas été abordé dans les discussions de la deuxième partie, puisque, pour elle, un moyen de favoriser les autonomies est l'orientation vers des dispositifs de lutte contre la fracture numérique. L'accès aux droits se fait de plus en plus de manière dématérialisée et sur internet. Le développement de compétences numériques devient donc nécessaire pour assurer son autonomie sociale.

Proposer une réponse aux besoins serait donc une manière de favoriser l'autonomie. En effet, l'orientation vers des formations qui répondent à ces besoins identifiés peut permettre aux apprenant·e·s de rentrer dans ce processus d'autonomisation.

4.2.2.2 Utiliser la langue dans des situations de communication authentiques pour le développement de l'autonomie sociale et langagière

Marine accorde également une importance à l'évaluation des besoins mais elle ne les aborde pas de la même manière que Camille. Cette différence dans le sens mis derrière l'évaluation

peut s'expliquer par leur fonction professionnelle. Pour Marine, l'évaluation en amont lui permet de former des groupes et son évocation des besoins en langue est à mettre en lien avec le fait de proposer « une offre adaptée » aux besoins. Pour favoriser cette réponse plus adaptée aux besoins, elle met en place des petits groupes qui permettent la différenciation :

C'est vrai que 12 personnes par atelier, ça veut dire qu'on peut trouver une offre adaptée à chaque personne une à une. (Marine : 57)

La différenciation et la volonté de ne pas constituer de grands groupes afin de mieux prendre en compte les besoins de chacun·e peut donc permettre de favoriser les autonomies.

Pour Marine, favoriser le développement des autonomies passe par une utilisation authentique de la langue. Dans sa considération des visées d'apprentissage, elle considère la visée sociale de l'utilisation de la langue et des situations authentiques de communication : « qu'ils puissent faire une demande, qu'ils puissent expliquer ce qui leur arrive à un médecin » (31)

Cela passe pour elle par la mise en place de partenariats avec les structures locales. Une de ses missions est la

rencontre avec les assos qu'il y a sur le territoire, avec les structures d'insertion sociales, les maisons de quartier, les médiathèques, la mairie... Toutes les structures qui accueillent les migrants sur le territoire (Marine : 3)

La création de partenariats avec des structures qui fournissent un accès aux droits, aux loisirs, avec des structures d'aide à l'insertion sociale et professionnelle peut en effet favoriser l'accès aux autonomies. La création de partenariats sur laquelle repose la démarche de trois ateliers mis en place par Marine peut aider à proposer une utilisation authentique de la langue. En effet, montrer les structures qui peuvent être utiles dans la résolution de tel besoin, proposer un accompagnement dans l'utilisation du lieu social, mais surtout se servir des ressources de ces espaces permet une utilisation authentique de la langue, ce qui peut, comme l'ont montré Germain et Netten (2004 : 5) favoriser l'autonomie langagière et par ricochet l'autonomie sociale.

4.2.3 Des conditions importantes pour l'accès aux autonomies

Accéder à l'autonomie est un processus dans lequel il est indispensable d'être volontaire. C'est cela que nous allons aborder dans cette partie, tout en reconsidérant la notion de besoins en autonomie.

4.2.3.1 Vouloir être autonome

On l'a évoqué précédemment, un préalable à l'autonomie est de vouloir l'être. Les apprenantes montrent dans leurs discours qu'elles ont décidé de suivre une formation langagière :

Euh parce que j'ai besoin, c'est très important pour moi. (Iolanda : 23)

C'est mon mari mais j'étais d'accord avec lui, parce que lui il connaît que il y a un école ici. (Fatima : 53)

Parce que je tout le temps que je voulais faire les cours. (Djeneba : 93)

Alexandra ne l'évoque pas directement, mais l'observation nous a permis de savoir qu'elle souhaitait être orientée vers des cours de français dans la ville où elle vient d'emménager. On peut donc supposer qu'elle était volontaire lors de son inscription aux cours de français. Une des conditions nécessaire au développement de leurs autonomies est donc remplie. En effet, les apprenantes ont choisi de suivre cette formation et d'y rester sans qu'elles y soient obligées. Cela peut montrer qu'elles considèrent que la formation peut participer à leur autonomisation.

4.2.3.2 Avoir besoin de l'être

La formation langagière peut proposer une réponse à des besoins langagiers et à des besoins en autonomie. Cependant, les bénéficiaires de la formation peuvent avoir trouvé des moyens d'assurer leurs autonomies en dépassant les difficultés qui peuvent être liées à leurs besoins en langue. En effet, les habiletés et compétences expérientielles ne sont pas à négliger dans l'autonomisation. Djeneba (Annexe 8 – 17 avril) fait part à Fatima de ses stratégies pour se déplacer. Elle lui explique que, ne pouvant lire les panneaux, elle se repère dans les directions de la ligne 7 du métro parisien grâce aux couleurs des encarts lumineux sur les wagons qui changent en fonction de la direction. Cet exemple montre qu'elle a développé des stratégies et

des compétences pour assurer son autonomie dans ses déplacements, travailler et avoir une vie sociale, trois domaines de sa vie quotidienne qu'elle évoque lors de l'entretien.

Le cas d'Alexandra : entre dépendances et autonomies

Le cas d'Alexandra est particulier et révélateur des tensions sous-jacentes aux autonomies. En effet, elle exprime également ses stratégies pour assurer son autonomie dans l'accès aux soins :

Je prends rendez-vous médical. Mais je cherche médical qui parlent russe.
(Alexandra : 53)

Lorsqu'elle doit accéder à des soins, Alexandra cherche des médecins qui parlent sa langue maternelle. Elle utilise donc sa langue première pour accéder à des services en France. Nous l'avons évoqué, les besoins langagiers des migrant·e·s dépendent de l'usage qu'ielles ont de leur·s langue·s d'origine dans la société d'accueil. Alexandra montre avec cet exemple qu'elle n'a, dans une certaine mesure, pas besoin d'atteindre l'autonomie langagière pour assurer son autonomie sociale. On pourrait prendre cela comme une sorte d'acceptation de sa dépendance linguistique, qu'elle cherche à compenser par des stratégies.

Cela peut faire relativiser la vision de la langue comme facteur d'autonomie sociale, puisque les ressources plurielles des migrant·e·s peuvent leur permettre de ne pas avoir besoin d'utiliser la langue du pays d'accueil dans certaines situations de communication. Toutefois, Alexandra restreint également son champ de possibilités en ne consultant que des médecins russophones. Cela met l'accent sur l'importance de l'environnement dans la reconstruction des autonomies. En effet, les éléments de l'environnement peuvent créer de nouvelles dépendances, comme dans le cas d'Alexandra qui ne veut consulter des médecins russophones, mais de la même manière, ils peuvent pousser aux autonomies dans des situations d'urgence. Si Alexandra ne trouvait pas de médecins russophones, elle serait en quelque sorte obligée de parvenir à une autonomie langagière qui lui permette de communiquer avec ses médecins.

Le numérique peut peut-être faciliter la pérennisation de l'autonomie sociale. En effet, les possibilités qu'offrent une utilisation fluide d'internet et des outils de traduction instantanée peuvent favoriser une certaine autonomie, même immédiate. Cela permet de contourner l'étape de l'autonomie langagière pour assurer son autonomie sociale. Alexandra, qui se sert des outils de traduction instantanée pour pouvoir communiquer lorsque son répertoire langa-

gier ne lui permet pas de s'exprimer spontanément, montre qu'elle trouve des stratégies pour assurer une communication malgré ses besoins en langue. Le cas d'Alexandra est particulier car elle semble vouloir atteindre l'autonomie langagière puisqu'elle exprime sa volonté de suivre une formation langagière et l'utilité des apprentissages (annexe 8 – 19 avril). Toutefois, elle compense dans une certaine mesure ce besoin. Alexandra est par ailleurs la seule des apprenantes interrogées à ne pas exprimer de besoins langagiers derrière sa démarche de prendre des cours de français, ce qui est plutôt paradoxal. On peut donc se questionner sur les motivations à être autonome langagièrement si les autonomies et compétences individuelles permettent de ne pas avoir ce besoin. Sa motivation à suivre une formation linguistique est justifiée par « nous [son mari et elle] voulons habiter ici. » (Alexandra : 39). On ne peut faire que des suppositions sur ce que signifie pour elle le terme habiter, mais il pourrait renvoyer à l'inscription dans une société nouvelle.

4.3 - Les autonomies des femmes migrantes en formation linguistique : limites et perspectives

Nous avons essayé de le montrer, la formation langagière peut dans une certaine mesure lever certains freins aux autonomies en permettant de répondre à des besoins langagiers et en favorisant l'accès aux domaines constitutifs de l'autonomie sociale. Ces problématiques sont-elles spécifiques aux femmes migrantes ?

4.3.1 Y a-t-il une spécificité des questions d'autonomie pour les femmes migrantes ?

Les questions d'autonomie n'apparaissent dans le discours des agentes pas forcément spécifiques aux femmes migrantes. En effet, elles ne font pas explicitement référence aux femmes migrantes quand elles abordent les questions d'autonomie. Camille utilise les termes de « publics » et de « personnes » et Marine utilise les termes de « population migrantes », de « bénéficiaires » ou d'« apprenants. » L'usage de termes épïcènes ou du neutre masculin montre en effet qu'elles n'envisagent pas les autonomies comme spécifiques aux femmes migrantes.

Lorsqu'elles s'expriment sur la non-mixité en formation langagière, elles n'abordent pas la question des autonomies. Camille considère que les cours en non-mixité peuvent être « une étape » (49) et Marine que ces cours peuvent être le lieu pour « s'exprimer plus facilement qu'avec des hommes. » (63) Marine avait pour projet de créer un espace de dialogue en non-

mixité dont les objectifs étaient d'aborder « les droits de la femme [...] la sexualité, la reproduction, le travail » (71) avec des femmes migrantes. Cette volonté montre qu'elle considère que les femmes peuvent avoir envie de partager des expériences communes et de s'exprimer librement. Les deux agentes ne considèrent pas la non-mixité comme une fin en soi.

Le point de vue sur la non-mixité montre que certaines problématiques qui se posent aux femmes migrantes peuvent leur être spécifiques. Les femmes migrantes sont en effet exposées à des discriminations additives qui entravent par exemple leur insertion professionnelle. C'est peut-être la raison pour laquelle les femmes migrantes sont vues comme peu autonomes. Le travail peut être considéré comme libérateur puisqu'il permet d'accéder à l'indépendance financière et matérielle de la femme et, comme l'ont montré Catarino et Morokvasic (2005 : 12) participer à une redéfinition des rapports sociaux de genre.

Les études citées tout au long de ce travail et enrichies par l'enquête de terrain ne nous permettent aucunement d'affirmer que les femmes migrantes sont moins autonomes que les hommes ni de comprendre en quoi l'autonomie leur est particulièrement spécifique. Cependant, définir l'autonomie comme une problématique spécifique aux femmes migrantes est prendre le problème à l'envers : au lieu de tenter de lever les obstacles subis par les femmes migrantes à cause de logiques de domination raciales et genrées, il est demandé individuellement aux femmes migrantes de trouver une réponse à leurs problèmes. Convoquer la notion d'autonomie pour les femmes migrantes serait donc une déresponsabilisation de la société vis-à-vis des obstacles systémiques qu'elle impose aux minorités.

4.3.2 Mieux définir les autonomies et les compétences autonomes dans le cadre de la formation linguistique

Les autonomies revêtent dans les approches *etic* et *emic* des sens pluriels, qui divergent finalement assez peu selon que l'on considère les sens savants ou les sens communs. Les deux approches semblent être complémentaires l'une de l'autre. En effet, le discours savant peut transparaître dans les représentations et pratiques sur l'autonomie des actrices. Les discours savants sont aussi largement influencés par le sens commun, mais surtout ils consistent également en la production de discours qui portent la trace des interprétations des chercheur·e·s, que ce soit dans la méthodologie adoptée ou dans l'interprétation. Une des difficultés quand on considère les autonomies est peut-être qu'il est finalement difficile de la définir à l'aide de « données non représentationnelles. » (Olivier de Sardan, 1998 : 161) En effet, les auto-

mies apparaissent difficiles à mesurer et à recenser et cela pourrait être la raison de leur pluralité.

Les autonomies sont toutefois dans une certaine mesure échelonnées et évaluées. En effet, dans le champ éducatif pour lequel les autonomies peuvent être des objectifs, des outils de référence ont été développés afin de fournir une base pour penser les objectifs, les méthodes, les évaluations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le CECRL considère les autonomies au niveau de l'autonomie de l'apprenant·e et au niveau de l'autonomie vis-à-vis de la langue. Le CECRL identifie des niveaux et des compétences communicatives précises à mettre en œuvre pour les atteindre. Le CECRL constitue donc une base pour la réflexion sur les autonomies d'apprentissage et langagière. Le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs du CECRL identifie le niveau C1 en langue comme le « niveau autonome » et l'accès à ce niveau permet « une communication aisée et spontanée » (2018 : 173). Le descriptif du niveau est conforme à la définition de l'autonomie langagière par Germain et Netten (2004 : 5). L'autonomie langagière peut donc avoir une échelle de mesure, mais on peut aussi considérer qu'elle se construit avant d'avoir atteint le niveau C1.

L'autonomie sociale, qui revêt une part extrêmement importante dans l'enseignement du français aux migrant·e·s adultes puisque la formation langagière à destination du public migrant se donne l'objectif de favoriser l'autonomie langagière dans tous les domaines que recouvre l'autonomie sociale, ne fait, à ma connaissance, pas l'objet d'un tel travail de définition et de théorisation. L'élaboration de descripteurs de l'autonomie sociale pourrait faciliter la définition et l'évaluation de l'autonomie sociale. Ceci aurait l'avantage de clarifier la situation et de créer une base commune de réflexion sur les autonomies en formation langagière des migrant·e·s et peut-être permettre d'évaluer plus précisément les autonomies et de déterminer s'il peut y avoir des spécificités liées au genre dans les autonomies.

Conclusion

L'autonomie m'apparaît toujours au terme de ce travail comme une nébuleuse. Floue et informe, la notion d'autonomie recouvre des significations similaires mais différentes, ce qui rend confuse l'utilisation de ce terme.

La méthodologie employée a ses biais et ses failles et cela est certainement dû au fait qu'elle a été mise en œuvre avant que j'aie pu complètement cerner l'autonomie, ses implications mais surtout l'objet de l'étude. Ce travail a été caractérisé par le doute, sur sa pertinence, sur la méthodologie employée mais surtout sur la justesse des analyses, marquées également par l'affectivité et la subjectivité. Cette combinaison souvent paralysante a fini par aboutir à un travail qui, je l'espère, permet d'apporter un éclairage sur le sens des autonomies en jeu dans la formation langagière à destination des migrant·e·s. Nous avons vu que la formation langagière peut effectivement favoriser le développement des différentes autonomies et que les autonomies sociales et langagières sont les objectifs principaux de la formation langagière des migrant·e·s adultes. Elles sont toutefois indissociables de l'autonomie d'apprentissage. Celle-ci, qui n'est pas évoquée par les agentes du dispositif étudié, pourrait être la plus importante. En effet, être capable d'être ou de devenir son ou sa propre enseignant·e ne serait-il pas la plus grande forme d'autonomie ?

Je reste sceptique quant à l'évocation de l'autonomie à l'encontre des femmes migrantes, notamment parce qu'elle résulte de représentations négatives sur les femmes migrantes dont j'ai essayé de prendre le contre-pied afin de donner une autre image, sûrement tout aussi subjective mais qui me paraît plus juste, de cette population très hétérogène. Faire de l'autonomie un objectif de formation est également paradoxal. En effet, le développement de l'autonomie passe par une augmentation des dépendances des individus. En parallèle, vouloir l'autonomie pour les autres peut être compris comme une injonction et peut avoir un effet contre-productif en constituant une entrave à l'autonomie que l'on recherche. De plus, l'autonomie comporte cette idée d'agir en adéquation avec les normes fixées par autrui, ce qui contredit en un sens les sens d'indépendance et de liberté charriés par la notion. L'autonomie pose un cadre à l'intérieur duquel les individus seraient libres d'agir. L'objectif d'autonomie revêt également ce côté pervers qui impute aux individus la responsabilité de leurs réussites mais surtout de leurs échecs, ce qui rejoint les principes méritocratiques, qui légitiment et reproduisent les inégalités sociales et rapports de domination sans entacher le rôle de l'État.

Bibliographie

Alberola E., Dubéchet P. (2012), « La notion d'autonomie dans le travail social. L'exemple du RMI/RSA », *Vie sociale* 2012/1 (N° 1), 145-156. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2012-1-page-145.htm>

Algava, E., & Bèque, M. (2008), « Nouveaux détenteurs et détentrices d'un titre de séjour : des trajectoires familiales et professionnelles contrastées » *Regards sur la parité*, p.37-50.

Beacco, J-C. (2008), « Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes » Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg, 26-27 juin 2008

Beauchemin C., Hamel C. & Simon P. (2010) *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers Résultats*. INED

Beauchemin C., Borrel C. & Régnard C. (2013) Les immigrés en France : en majorité des femmes. *Population et société*, (502) [en ligne]

Biichlé, L. (2008), « La langue et le réseau social » *Ecarts d'identité*, (112), p.94-98.

Biichlé, L. (2011), « Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants: le cas de femmes maghrébines dans la tourmente » *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (44), p.13-26.

Blanchet, A. (2007), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Armand Colin.

Blanchet, P., & Bulot, T. (2012). *Méthodologie de la recherche en sociolinguistique et socio-didactique du plurilinguisme*, Cours en ligne, Université de Rennes.

Breton, D., Barbieri, M., d'Albis H. & Mazuy M. (2017), « L'évolution démographique récente de la France : de forts contrastes départementaux », *Population-F*, 72 (4), p. 583-652.

Catarino C. & Morokvasic M., (2005), « Femmes, genre, migration, mobilités », *Revue européenne des migrations internationales*, 21 (1), p. 7-27 [Consulté le 1 décembre 2017. URL : <http://remi.revues.org/2534>]

Cembalo, M., & Holec, H. (1973) « Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, p.1-10.

Châabane, N. (2008) « Diversité des mouvements de « femmes dans l'immigration » », *Les cahiers du CEDREF, Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes* [en ligne] (16), [consulté le 14 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cedref/601>]

Chaffaut, D. & David E. (et al), (2003), « La notion d'autonomie dans le travail social : l'exemple du RMI », *Credoc / Cahier de Recherche* (n°186)

Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Texte intégral disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp

Conseil de l'Europe, (2018), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Texte intégral disponible sur : <https://rm.coe.int/ccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Dever, R. (1973), *A National Survey on the Taxonomy of Community Living Skills*. Indiana University - Bloomington. Center for Innovation in Teaching the Handicapped.

Direction générale des étrangers en France, (2016) *Le CIR : Dossier de Presse*, Ministère de l'intérieur

Francard, M., (1993), « L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique », *Français et Société*, (6), Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française, p. 13

Freedman, J. (2008), « Genre et migration forcée : les femmes exilées en Europe », *Les cahiers du CEDREF, Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes* [en ligne] (16) p. 169-188. [consulté le 14 février 2018. URL : <https://journals.openedition.org/cedref/584>]

Germain, C. & Netten, J. (2004), « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7, p. 55-69, [Consulté le 24 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2280>]

Gourdeau, C. (2015), « Une politique d'intégration au service des femmes étrangères ? », *Hommes & migrations*, 3 (1311), p.23-29. [consulté le 15 avril 2018. URL : <http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?id=7676>]

Haut conseil à l'intégration (2003), *Le contrat et l'intégration*, Rapports publics. France.

Jodelet, D., (1989), *Les représentations sociales*. Coll. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.

Leconte, F. (2001), « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine » *Langage et société*, (4), p.77-103.

Lesselier, C. (2008), « Politiques d'immigration en France : appréhender la dimension de genre », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes* [en ligne] (16), p.189-208. [consulté le 14 février 2018. URL : [https://journals-openedition.org/cedref/600](https://journals.openedition.org/cedref/600)]

Lochak, D. (2013), « Intégrer ou exclure par la langue ? », *Plein droit*, 3 (98), p. 3-6.

Lochak, D. (2006) « L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration », *Cultures & Conflits*, p.64 [En ligne] <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01671847/document>

Medel-Añonuevo, C., (1993), « Femmes, éducation et autonomisation : voies menant à l'autonomie », Rapport du Séminaire international tenu à l'IUE, Hambourg, du 27 janvier au 2 février, p.8-9.

Monso O. & Gleizes, F. (2009), Langue, diplomes : des enjeux pour l'accès des immigrés aux marché du travail, *Insee premiere* (1262)

Morokvasic, M. (2008), « Femmes et genre dans l'étude des migrations : un regard rétrospectif », *Les cahiers du CEDREF, Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes* [en ligne] (16) [consulté le 14 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cedref/575>]

Moscovici, S. (1979), *Psychologie des minorités actives*. Paris, Presse universitaires de France.

Moujoud, N. (2008), « Effets de la migration sur les femmes et sur les rapports sociaux de sexe : au-delà des visions binaires. » *Les Cahiers du CEDREF, Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes* [en ligne] (16), [consulté le 14 février 2018]. URL : <https://journals.openedition.org/cedref/601>]

Noblecourt, O., (2014), « L'égalité pour les femmes migrantes », *Rapports publics*, France : Ministère des droits des femmes.

OFII (2015), *Rapport annuel d'activité*, *Rapports publics*, France.

Olivier de Sardan, J.-P. (1998), « Emique », *L'homme*, 38, n°147. Alliance, rite et mythes. p. 151-166

Ouabdelmoumen, N. (2016), « Genre et migrations : l'autonomie à l'épreuve du volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration », *GLAD!* [En ligne], (1) [consulté le 19 mars 2018]. URL : <http://www.revue-glad.org/197>]

Perrenoud, P., (2002), « L'autonomie, une question de compétence ? », *Résonnances*, (1) p. 16-18.

Rocque, Langevin, Drouin et Faille (1999), *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Van Avermaet, P., & Gysen, S. (2008), *Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Sitographie

Commission européenne, « L'inclusion active » [consulté le 1er septembre 2018]

Disponible sur : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1059&langId=fr>

Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) - Projet ILMA (2012)
Notices de définition des mots clés : « intégration linguistiques », « besoins langagiers » et
« cours sur mesure. » www.coe.int/lang-migrants/fr [consulté le 12 août 2018]

Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/key-terms>

« 10 chiffres qui vont vous surprendre sur l'immigration en France », Gouvernement, Contenu
publié sous le Gouvernement *Valls II* du 26 Août 2014 au 11 Février 2016 [consulté le 24 août
2018]

Disponible sur : <https://www.gouvernement.fr/10-chiffres-qui-vont-vous-surprendre-sur-l-immigration-en-france>

INED (2017) « Flux d'immigration par motif d'admission » et « Flux d'immigration par sexe
et âge » [Consulté le 2 septembre 2018] Disponible sur :

<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/flux-immigration/motif-admission/>

<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/flux-immigration/sexe-age/>

Harzoune, M. (2012), « Qu'est ce que l'intégration vue au prisme de l'intégration ? », Musée
national de l'histoire de l'immigration [consulté le 28 août 2018] Disponible sur : <http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/questions-contemporaines/les-mots/qu-est-ce-que-l-integration-vue-au-prisme-de-l-immigration>

OFII, « Nos missions » [consulté le 8 septembre 2018] http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/nos_missions_2.html

Réseau des Acteurs de la dynamique des ASL (Radya), « Les ateliers sociolinguistiques de quoi parle-t-on ? » et « Quizz ASL », ASLweb [consulté le 8 septembre 2018] Disponible sur : http://aslweb.fr/media/cms_page_media/29/Quizz%20ASL.pdf

<http://www.aslweb.fr/asl-menu/>

Table des matières

Résumé.....	2
Remerciements.....	3
Précision sur l’usage de l’écriture inclusive.....	4
Introduction.....	6
Partie 1 - Les migrations féminines en France.....	8
1.1 – L’IMMIGRATION FÉMININE EN FRANCE.....	9
1.1.1 L’IMMIGRATION EN FRANCE.....	9
1.1.2 LES FLUX MIGRATOIRES FÉMININS.....	11
1.1.2.1 Les femmes : premières bénéficiaires du regroupement familial.....	11
1.1.2.2 Montée des migrations autonomes.....	13
1.1.3 MIGRATION FÉMININE ET RAPPORTS SOCIAUX DE GENRE.....	15
1.1.3.1 Une transformation des rapports sociaux de genre due à la migration.....	15
1.1.3.2 Précarité et dépendances spécifiques des femmes.....	16
1.1.3.3 L’importance de la situation pré-migratoire.....	17
1.2 – INCLUSION DES MIGRANTES DANS LA SOCIÉTÉ D’ACCUEIL.....	18
1.2.1 NIVEAU DE QUALIFICATION ET D’EMPLOI.....	19
1.2.2 DÉQUALIFICATION ET DISCRIMINATION.....	21
1.2.3 PRATIQUES LANGAGIÈRES DES MIGRANTES.....	22
1.3 - LA PLACE DE LA LANGUE DANS LA MIGRATION.....	25
1.3.1 LES BESOINS LANGAGIERS.....	25
1.3.1.1 La langue facteur d’inclusion.....	25
1.3.1.2 Besoins langagiers.....	26
1.3.2 DISPOSITIF DE RÉPONSE AUX BESOINS LANGAGIERS.....	28
1.3.2.1 Le cadre institutionnel : la formation langagière de l’OFII.....	28
1.3.2.2 Description du terrain de recherche et de son inscription dans le réseau associatif.....	30
Partie 2 - Autonomie et formation langagière.....	33
2.1 – L’AUTONOMIE, UNE CONDITION NÉCESSAIRE À L’INTÉGRATION ?.....	34
2.1.1 L’AUTONOMIE COMME OBJECTIF SOCIÉTAL.....	34
2.1.2 UN OBJECTIF EN FORMATION LANGAGIÈRE.....	36
2.1.3 UN TRAITEMENT DE L’AUTONOMIE EN FORMATION LANGAGIÈRE DIFFÉRENCIÉ SELON LE GENRE ?.....	37
2.2 – L’AUTONOMIE DANS LE CHAMP ÉDUCATIF.....	40
2.2.1 L’ÉDUCATION COMME ACCÈS À L’AUTONOMIE.....	40
2.2.2 AUTONOMISATION EN FORMATION LINGUISTIQUE.....	42
2.2.2.1 Compétences communicatives et autonomie.....	42

2.2.2.2 L'objectif d'autonomie langagière.....	43
2.2.2.3 L'objectif d'autonomie d'apprentissage.....	45
2.3 L'AUTONOMIE SOCIALE.....	47
2.3.1 UNE NOTION DÉFINIE DANS LE DOMAINE DU MÉDICAL MAIS UTILE POUR SES APPORTS THÉORIQUES	47
2.3.2 L'AUTONOMIE SOCIALE.....	48
2.3.3 LA COMPÉTENCE AUTONOME.....	50
Partie 3 - Description des modes d'enquête.....	54
3.1 – CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1.1 REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES.....	56
3.1.2 L'ENQUÊTE PAR ENTRETIENS, UN MODE D'ACCÈS AUX REPRÉSENTATIONS.....	56
3.1.3 OBSERVATION PARTICIPANTE.....	58
3.2 – LES ENTRETIENS.....	59
3.2.1 SÉLECTION ET PROFIL DES INFORMATRICES.....	59
3.2.1.1 Les agentes.....	59
3.2.1.2 Les apprenantes.....	60
3.2.2 RÉCOLTE DES DONNÉES DISCURSIVES.....	62
3.2.2.1 Présentation du guide d'entretien.....	63
3.2.2.1.1 Les agentes.....	63
3.2.2.1.2 Les apprenantes.....	64
3.2.2.2 Cadre contractuel de la communication.....	65
3.3 – CHOIX RELATIFS À L'ANALYSE DES DONNÉES.....	66
Partie 4 - Interprétation des données discursives.....	69
4.1 – QUELLES AUTONOMIES EN JEU EN FORMATION LINGUISTIQUE ?.....	70
4.1.1 DÉFINITIONS DE L'AUTONOMIE CONSTRUITES PAR LES AGENTES : ENTRE INDÉPENDANCE ET GESTION DE NOUVELLES DÉPENDANCES.....	70
4.1.2 DES VISÉES LANGAGIÈRES D'APPRENTISSAGE INCLUSES DANS UN OBJECTIF D'AUTONOMIE SOCIALE	71
4.2 - LA FORMATION LANGAGIÈRE : UNE POSSIBILITÉ D'ACCÈS AUX AUTONOMIES POUR LES FEMMES MIGRANTES.....	73
4.2.1 LES DISCOURS SUR LES BESOINS LANGAGIERS : DES INDICES SUR LES BESOINS EN AUTONOMIE ?...73	
4.2.2 CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE EN FORMATION LANGAGIÈRE : LE POINT DE VUE DES AGENTES..75	
4.2.2.1 Évaluer et orienter pour répondre aux besoins.....	76
4.2.2.2 Utiliser la langue dans des situations de communication authentiques pour le développement de l'autonomie sociale et langagière.....	76
4.2.3 DES CONDITIONS IMPORTANTES POUR L'ACCÈS AUX AUTONOMIES.....	78
4.2.3.1 Vouloir être autonome.....	78
4.2.3.2 Avoir besoin de l'être.....	78
4.3 - LES AUTONOMIES DES FEMMES MIGRANTES EN FORMATION LINGUISTIQUE : LIMITES ET PERSPECTIVES.....	80

4.3.1 Y A-T-IL UNE SPÉCIFICITÉ DES QUESTIONS D’AUTONOMIE POUR LES FEMMES MIGRANTES ?.....	80
4.3.2 MIEUX DÉFINIR LES AUTONOMIES ET LES COMPÉTENCES AUTONOMES DANS LE CADRE DE LA FORMATION LINGUISTIQUE.....	81
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	84
SITOGRAFIE.....	89
Table des matières.....	91
Annexes.....	94

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 - Déclaration de non-plagiat.....	96
Annexe 2 – Attestation de stage.....	97
Annexe 3 – Objectifs généraux des ateliers dispensés à Première Urgence Internationale.....	98
Annexe 4 – Guides d’entretien.....	100
Annexe 5 - Conventions de transcription.....	104
Annexe 6 – Transcriptions des entretiens avec les apprenantes.....	105
Djeneba – 6 juin 2018.....	105
Fatima – 27 juin 2018.....	114
Alexandra - 13 juillet 2018.....	118
Iolanda – 21 juillet 2018.....	123
Annexe 7 – Transcription des entretiens avec les agentes.....	127
Camille – 13 juillet 2018.....	127
Marine – 3 août 2018.....	129
Annexe 8 – Journal de bord.....	135
Annexe 9 – Tableaux d’analyse.....	137
Agentes.....	137
Apprenantes.....	138

Annexe 1 - Déclaration de non-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2 – Attestation de stage

Document sous droits non diffusable

Annexe 3 – Objectifs généraux des ateliers dispensés à Première Urgence Internationale

Ateliers	Objectifs généraux
ASL Santé	<p>Découvrir les structures de santé et y accéder :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire émerger des représentations autour de la santé, mieux se connaître et mieux connaître son corps, prendre soin de son corps au quotidien - Se repérer dans ses droits, faire une demande d'ouverture, être usager de la CPAM (services téléphoniques, agence), ouvrir et utiliser un compte ameli - Savoir où et qui consulter, découvrir une structure locale de santé, se repérer dans le fonctionnement du système de santé - Accéder à la prévention
ASL Culture	<ul style="list-style-type: none"> - Localiser un lieu culturel, - Connaître et accéder à plusieurs lieux culturels - Prévoir et décrire un déplacement - Organiser une sortie
Lecture-écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire son nom et son prénom, remplir un formulaire administratif, reconnaître et se repérer dans les courriers administratifs - Envoyer un courrier - Se repérer dans le temps, prendre un rendez-vous, noter un rendez-vous, utiliser des outils pour gérer son temps - S'orienter à l'aide d'un plan, repérer les différents modes de classements, se repérer dans l'espace - Manipuler son téléphone portable, utiliser les fonctions de base du téléphone (messagerie, contacts)

<p>Communication orale et écrite</p>	<p>Communiquer à l’oral et à l’écrit dans sa vie quotidienne, se repérer sur le territoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se présenter, connaître l’action, les autres participants et les intervenants - Repérer et découvrir une structure locale d’insertion sociale (maison de quartier), se renseigner sur les informations pratiques - Nommer, identifier et localiser les commerces de proximité, se renseigner sur les informations pratiques - Connaître les démarches liées à la recherche d’un logement, décrire des problèmes liés à une panne, à un problème d’entretien ou de voisinage - Repérer et identifier la Poste et ses différents services, se renseigner, envoyer un courrier, formuler une demande simple, identifier les différents services proposés par le distributeur automatique
<p>ASL Pré-emploi</p>	<p>Favoriser l’insertion professionnelle des primo arrivants sur le territoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se présenter et connaître l’action, les intervenants et les autres participants - Se repérer dans l’insertion professionnelle, Ivry et le Val de marne (CV et contrats et mobilité) - Connaître et se rendre au Pôle emploi et découvrir les secteurs de l’emploi en France - Se préparer pour les suites de parcours (documents nécessaires à l’embauche, décrire son projet)

Annexe 4 – Guides d’entretien

Guide d’entretien agentes

1. Pouvez vous me décrire votre travail ?
2. Comment évaluez-vous les besoins des apprenant.e.s ?
3. Comment décidez-vous de quelle structure/ cours serait le mieux adapté ?
4. Comment percevez-vous les objectifs de la formation linguistique pour les migrantes adultes ?
5. Pour vous, qu’est-ce que l’autonomie ?
6. Un des objectifs affichés du CAI est de rendre les femmes autonomes. Qu’en pensez-vous ?
7. Comment pensez-vous qu’on peut favoriser l’autonomie des apprenantes ?
8. Quels seraient pour vous les avantages et les inconvénients de cours exclusivement ouverts aux femmes ?

Guide d’entretien apprenantes – 1

Identité

1. Comment vous appelez-vous ?
2. Êtes-vous mariée ? Votre conjoint.e est ielle français ? (si non, de quelle nationalité ?)
3. Avez-vous des enfants ? Combien ? Quel âge ?
4. Quel est votre niveau de scolarisation ?
5. Travaillez-vous ? Quel est votre métier ?
 - si oui : Trouvez-vous cela difficile de travailler en France ? Pourquoi ?
 - si non : pourquoi ?
6. Faites vous gardez vos enfants quand vous travaillez/êtes à l’école ? Comment ?
7. Depuis quand êtes vous en France ?
8. Vous envisagez de rester en France ?

9. Avez-vous la nationalité française ?

Linguistique

10. Quelles langues parlez-vous ?

11. Parliez-vous français avant d'arriver en France ? Où avez-vous appris ?

12. Comment trouvez-vous votre niveau de français ?

13. Depuis combien de temps prenez-vous des cours de français ? Dans quelles structures apprenez-vous le français ?

14. Pourquoi avez-vous décidé de prendre des cours de français ?

15. Diriez-vous que cela remplit vos attentes ?

16. Parlez-vous français dans votre vie personnelle ? (au domicile, dans la rue, entre ami.e.s...)

17. Comment rencontrez-vous des gens en France ? Est-ce que vous trouvez cela difficile de rencontrer des gens (qui parlent français) ?

18. Avez-vous l'impression que prendre des cours de français peut vous aider à rencontrer des gens ?

19. Vous occupez vous vous-même des papiers/démarches administratifs ?

20. Si non, pourquoi et qui s'en occupe (conjoint.e ? ami.e ? association ?) Avez-vous envie de pouvoir vous en occuper seule ?

Migration

21. Pourquoi être venue en France ? Est-ce lié à la volonté d'émigrer de votre mari ?

Si oui, comment vous positionnez-vous par rapport à ce projet ?

22. Avez-vous connu des changements dans votre vie personnelle à votre arrivée en France ?

23. Ces changements sont-ils des améliorations ?

24. Quelles sont les difficultés auxquelles vous faites face dans votre vie quotidienne ?

25. Pensez-vous que l'intégration en France est plus facile quand on est un homme ?

Guide d'entretien apprenantes – 2

Langues

1. Quelles langues parlez-vous ?
2. Quelles langues parlez vous dans votre vie personnelle ? (au domicile, dans la rue, entre ami.e.s...)

Apprentissage du français

3. Parliez-vous français avant d'arriver en France ? Où avez-vous appris ?
4. Comment trouvez-vous votre niveau de français ?
5. Depuis combien de temps prenez-vous des cours de français ? Dans quelles structures apprenez-vous le français ?
6. Pourquoi avez-vous décidé de prendre des cours de français ? C'était votre décision ?
7. Diriez-vous que cela remplit vos attentes ?

Lien social

8. Comment rencontrez-vous des gens en France ? Est-ce que vous trouvez cela difficile de rencontrer des gens (qui parlent français) ?
9. Avez-vous l'impression que prendre des cours de français peut vous aider à rencontrer des gens ?

Autonomie

10. « Faites-vous des choses seule dans votre vie quotidienne (par exemple, aller à la poste, faire les courses, aller chez le médecin, aller à la mairie, prendre le métro..) ? »
11. Si qui vous accompagne (conjoint.e ? ami.e ? association ?) Aimerez-vous faire plus de choses toute seule ?
12. Avez-vous connu des changements dans votre vie personnelle à votre arrivée en France ?
13. Ces changements sont-ils des améliorations ?
14. Quelles sont les difficultés auxquelles vous faites face dans votre vie quotidienne ?

Migration

15. Depuis quand êtes vous en France ? Pourquoi être venue en France ? Est-ce lié à la volonté d'émigrer de votre mari ? Si oui, comment vous positionnez-vous par rapport à ce projet ?

Annexe 5 - Conventions de transcription

<rires>	Entre < > : description d'éléments du non-verbal
/	Syllabe entre deux groupes de souffle, exception faite des séparations indiquées par une flèche d'intonation (↑) ou par une pause marquée (+)
+	Pause (++/+++ pauses plus longues)
↑	La courbe intonative du groupe rythmique est globalement montante
↓	La courbe intonative du groupe rythmique est globalement descendantes
XX	Séquence inaudible, le nombre de X correspondant à peu près au nombre de syllabes
XX (= <i>en quatre ans ?</i>)	Séquence reconstituée dont la transcriptrice n'est pas certaine
A : <u>Mais</u> P : <u>Moi re</u>	Les syllabes ou mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent

Annexe 6 – Transcriptions des entretiens avec les apprenantes

Djeneba – 6 juin 2018

1	Enq	euh est-ce que vous êtes mariée ↑
2	Djeneba	non
3	Enq	vous êtes pas mariée
3	Djeneba	<u>non</u>
4	Enq	vous avez des enfants ↑
5	Djeneba	Oui ↓ un garçon
6	Enq	Quel âge il a ↑
7	Djeneba	Il a ++ quarante hmm quarante combien encore ohlalala quarante + six ou quarante-sept bon j'ai oublié
8	Enq	Et euh quel âge il a
9	Djeneba	<rire>
10	Enq	↑EUH pardon où est ce qu'il habite
11	Djeneba	Maintenant il est à Londres
12	Enq	À Londres ?
13	Djeneba	Oui avec sa femme avec ses enfants
14	enq	ok
15	Djeneba	oui
16	Enq	d'accord
17	Djeneba	oui
18	Enq	Et vous travaillez ↑
19	Djeneba	Non + j'ai pris ma retraite
20	Enq	Vous avez pris votre retraite ↑
21	Djeneba	Oui↓
22	Enq	<u>C'était quoi votre travail</u> ↑
23	Djeneba	<u>XXX depuis 2015</u> c'est avant je travaille garde d'enfants
24	Enq	Garde d'enfants
25	Djeneba	Depuis je venir ici en France et XXX garde d'enfants j'ai fait deux mois ménage / et puis c'est tout
26	Enq	D'accord
27	Djeneba	Tout ça c'est garde d'enfants / tout ça j'ai pris ma retraite

28	enq	Ok et vous avez trouvé ça difficile de travailler en France ↑
29	Djeneba	Non
30	Enq	Non ↑
31	Djeneba	Non ça va c'est pas difficile avec moi + parce que j'aime bien les enfants <rires>
32	Enq	D'accord et vous êtes en France depuis quand
33	Djeneba	Euh j'ai venu ici à ++ hm novembre deux mil/ quatre-vingt quatre/ novembre 94/
34	Enq	Novembre 94
35	Djeneba	19 novembre 94/
36	enq	Tu sais que moi je suis née le 6 novembre 94
37	Djeneba	<rires> tous les enfants que j'ai trouvé ici je les gardais/ y'en a d'autres ils sont mariés/ d'autres ils ont des enfants / c'est moi qui l'a gardais/
38	enq	<rire>
39	Djeneba	ils sont nés devant moi / maintenant ils sont grands/ <rires>
40	enq	Et euh vous voulez rester en France↑
41	Djeneba	oui
42	Enq	Ouais ↑
43	Djeneba	Oui/ je souhaite je voulais rester en France parce que c'est avant je venir ici + je pensais pour aller Amérique tout ça/ mais mon coeur tout le temps il m'a dit c'est France/ j'aime bien France vraiment / c'est ça quand j'ai des problèmes/ moi je venir en France
44	enq	Et vous avez la nationalité française ?
45	Djeneba	NON
46	enq	Nan↑
47	Djeneba	j'ai le carte séjour avant ils me donnent un an un an mais / cette fois ils me donnent 10 ans / il va il va finir à euh deux mille + 2019
48	Enq	2019
49	Djeneba	Renouveler 2019
50	enq	ok
51	Djeneba	si je voulais
52	Enq	Et quelles langues vous parlez↑
53	Djeneba	wolof
54	enq	Wolof ↑
55	Djeneba	oui↓
56	enq	++ Et vous parliez français avant d'arriver en France ?
57	Djeneba	non
58	enq	Nan ↑
59	Djeneba	Je connais que bonjour / bonsoir c'est tout / <rires> comment

		comment vous allez ↑ / ça va/ c'est tout
60	enq	Et vous avez appris où
61	Djeneba	<u>Ça</u> je l'ai entendu à +
62	enq	Oui
63	Djeneba	À la télé/ dans la radio du Sénégal
64	enq	C'est vrai ↑
65	Djeneba	C'est au y'a des/ y'a des vers midi il fait là il fait ça <prend un autre ton> bonjour / bonsoir / comment vous êtes/ comment allez vous / vous allez bien / il dit ça / c'est ça que j'ai pris ça avec la radio
66	Enq	d'accord
67	Djeneba	À part ça je comprends rien <rire>
68	Enq	Et vous avez appris où /le français
69	Djeneba	Euh la dame que j'ai où j'ai habité/ ses enfants euh/ si tu parlais wolof il comprend le grand / il comprend / il était 4 ans ou cinq ans / il comprend wolof mais il fait pas / il sait pas dire/ mais si tu sais je demande alors comment on dit ça en français il me dit/ j'ai appris avec elle comme ça/ comme ça petit à petit / après j'ai avancé avancé comme ça j'ai parlé avec les gens dehors aussi / c'est ça que j'ai pris
70	Enq	d'accord
71	Djeneba	Mais c'est pas bien FRANçais / mais c'est mieux un peu/ je parler pas bien mais c'est mieux
72	Enq	c'est pas vrai Djeneba
73	Djeneba	Tout le temps je vois comme ça je parle plus
74	Enq	Et ça fait combien de temps que vous êtes ici à Première Urg/ enfin que vous venez prendre des cours de français ici ↑
75	Djeneba	Euh maintenant ça fait combien mois ↑ j'ai oublié ↓<rires> deu↓ / trois mois ou quoi
76	Enq	Trois mois ↑
77	Djeneba	Je crois ↓ <u>XXX</u>
78	Enq	<u>Bah on</u> demandera à Marine sinon <rire>
79	Djeneba	Oui on va demander Marine parce que moi/ moi j'oublie tout le temps / même si je dis quelque chose / tout suite / un petit peu j'ai oublié / c'est ça / même j'ai demandé mon médecin c'est quoi ↑ il m'a dit c'est le âge / dit c'est ça que tu oublies / bon / je ne sais pas
80	Enq	<u>Et</u>
81	Djeneba	<u>XX</u> mais j'oublie trop ↓<rires> et des fois c'est / je dis XX il faut pas me XX fort/ parce que je commence à oublier comme ça / sais pas c'est grave/ <rires>
82	Enq	Et pourquoi vous av/ vous vouliez prendre des cours de français ↑
83	Djeneba	Ça fait longtemps je voulais prendre mais / j'ai pas de papiers / et moi je crois si tu n'as pas de papiers ↓ tu fais pas le cours de français / c'est ça je n'ai pas/ je n'ai pas fait

84	Enq	D'accord
85	Djeneba	Mais quand j'ai + j'ai les papiers / je partir à rue des ++ c'est vers Château rouge / y'a école là-bas / je parti là bas / c'est/ j'ai pris mon retraite / j'ai dit ah je fais rien / attends je aller pour le cours de français / mais elle m'a dit que / elle prend pas quel-qu'un qui est retraite
86	Enq	D'accord↑
87	Djeneba	Il prend que les qui n'est pas retraite / Bon / j'ai dit ah peut-être tout sur Paris je cherche pas encore/ Quand j'ai venu à Jean Ros-tand / euh y'a une dame qui vient nous / qui fait le cours / moi je je commence faire le cours à là-bas↓ Mais après / on était beau-coup / mais après TOUT le monde il est arrêté / sauf moi et une fille qui là-bas euh / comment elle s'appelle encore ↑ Arogatou ↓ C'est nous deux qui est restées / bon la / la dame y vient plus
88	Enq	D'accord
89	Djeneba	on s'est demandé à euh XXXX jusqu'à maintenant c'est vous fait la le cours de français / bon mon assistante sociale elle a cherché / après elle m'a dit que elle a trouvé pour moi + ici / c'est ça que je venu ici/
90	Enq	Ah
91	Djeneba	Ouais
92	Enq	c'est cool
93	Djeneba	Parce que je tout le temps que je voulais faire le le cours
94	Enq	Ouais
95	Djeneba	Vraiment /
96	Enq	Et vous
97	Djeneba	j'aime bien ouais
98	Enq	Vous vouliez
99	Djeneba	<u>Lire</u>
100	Enq	Apprendre quoi ↑
101	Djeneba	Lire et écrire
102	Enq	Lire et écrire
103	Djeneba	Lire écrire oui
104	Enq	Et vous trouvez que que c'que vous / c'qu'on vous apprend ici / c'qu'on vous enseigne ici ça / c'est ce que vous vouliez faire ↑
105	Djeneba	Euh j'ai pas compris
106	Enq	Euh pardon <rire> je recommence / Euh vous trouvez que ce que vous apprenez ici c'est ce que vous vouliez apprendre avant
107	Djeneba	Euh oui oui c'est X c'est bien ici / c'est bon / c'est bon parce que c'est / je connais beaucoup de choses / des fois c'est / qu'est ce que vous m'avez donné si j'ai allé à la maison je je lire / Y'a une fille qui habiter avec moi /
108	Enq	Ouais
109	Djeneba	Elle m'a montré / elle m'a dit et si tu es pas / si tu connais pas demande moi / c'est elle qui m'a montré + les choses des fois

110	Enq	Ah c'est bien
111	Djeneba	Si elle est là-bas
112	Enq	Ah c'est chouette / et heum / ouais / vous parlez français dans votre vie de tous les jours / dans votre vie personnelle avec vos copines / chez vous / dans la rue
113	Djeneba	Ouais non dans la rue + si je connais quelqu'un qui parle pas mon langue on parle français
114	Enq	Ouais ↑
115	Djeneba	Oui / A la maison Jean Rostand
116	Enq	Ouais
117	Djeneba	On parle français/ qui qui ce n'est pas notre langue on parle français /
118	Enq	D'accord /
119	Djeneba	Qui parle notre langue on parle notre langue /
120	Enq	Et avec vos copines ↑ Ou vos copains
121	Djeneba	Mes copines / on parle notre langue
122	Enq	D'accord
123	Djeneba	Parce que j'ai des copines ici / et y parler / elles connaît petit peu Gambie↓
124	Enq	Ouais
125	Djeneba	Ouais on parle wolof / on parle notre langue /
126	Enq	D'accord / Et comment vous rencontrez des gens en France ↑ Vos amies vous les avez rencontrées où
127	Djeneba	Parce que tu sais si tu habiter chez quelqu'un / elle elle a déjà connu les gens / si tu aller avec elle il dit / ah ça c'est Djeneba / bon on se salue / si + ils sont venu chez elle aussi / il me connaît / moi aussi je les connais / des fois je aller chez X / et comme ça / c'est ça on fait la connaissance / des fois tu rencontrer quelqu'un il parle dans la XXXX dit / ah bonjour / ah tu es wolof / oui je suis wolof / vous habitez où ↑ / X on se voit tout le temps / c'est comme ça on fait la connaissance + la connaissance c'est comme ça / tu vas XX quelqu'un dans la rue / vous + vous salue après vous vous faire connaissance / voilà ↓
128	Enq	Et vous trouvez ça difficile de rencontrer des gens en France ou ça va
129	Djeneba	Non c'est pas difficile
130	Enq	C'est pas difficile↑
131	Djeneba	Pas difficile
132	Enq	Et des <u>gens qui</u>
133	Djeneba	<u>XX</u>
134	Enq	Vas y / Allez y
135	Djeneba	Parce que moi j'aime bien sortir / pour rester à la maison tout le temps / j'aime pas / parce que si tu vas rester à la maison tu vas penser beaucoup de choses c'est pas bon / bon c'est ça que tout le temps si je rien fait / je sors / des fois je fais les boutiques / je

		rentre dans les boutiques / je sors / je aller au marché / je tourner comme ça / comme ça tu as pas de soucis là /
136	Enq	Mmh
137	Djeneba	Ouais / si tu as pas de soucis / mais si tu es à la maison avec beaucoup de problèmes tu vas avoir soucis / c'est pas bon / c'est ça que je sors tout le temps /
138	Enq	Et euh et des gens qui parlent français / vous trouvez ça difficile de rencontrer des gens qui parlent français ↑
139	Djeneba	Non si / si je veux parler quelque chose je comprends /
140	Enq	Ouais↑
141		Si vous dites quelque chose je comprends pas je dis ah / répète encore parce que je n'ai pas bien compris / comme ça il répète encore / si je comprends je dis voilà / je je réponds
142	Enq	Ok <rires> et vous avez l'impression que prendre des cours de français ça vous aide à rencontrer des gens ↑
143	Djeneba	Oui / euh non / le cours de français / j'ai déjà rencontré des gens que je connais / quand je venu ici j'ai trouvé les gens ici chez vous je le connais /
144	Enq	Ouais↑
145	Djeneba	c'est bien +
146	Enq	+ et euh + pour euh les papiers, les démarches administratives / c'est vous qui vous en occupez ou ↑
147	Djeneba	Non non non / c'est la assoc euh association
148	Enq	l'association ↑
149	Djeneba	l'association ouais l'associ / l'association Alizep
150	Enq	D'accord
151	Djeneba	Ouais c'est eux qui m'a aidé avec moi
152	Enq	Et vous avez envie de pouvoir vous en occuper seule ++ ou ça vous <u>dérange</u>
153	Djeneba	Chez eux parce que j'ai fait seule et n'a pas marché ↓ j'ai fait seule tout le temps euh / deux fois + mais il n'a pas marché
154	Enq	D'accord
155	Djeneba	Eux ils me donnent la la la sortie territoire
156	Enq	D'accord
157	Djeneba	Oui et j'ai parti à la association
158	Enq	Ouais
159	Djeneba	c'est c'est eux qui m'a aidé c'est ça / ils m'ont donné
160	Enq	Et pourquoi vous êtes venue en France
161	Djeneba	Oui parce que j'aime bien France / vraiment /
162	Enq	Ouais↑
163	Djeneba	Alors j'étais en Gambie / mais aussi j'ai regardé le foot et j'ai vu Bernard Lama/ je aime Bernard Lama c'est sportif X / il fait le foot / c'est sportif X / ils m'ont dit pourquoi tu supportes pas XXX tu es X foot / tu supportes France / je dis oui j'aime bien

		France c'est ça c'est pour équipe de France
164	Enq	<rire>
165	Djeneba	Bah oui bah rigole <rires> Bernard Lama c'est mon star / si c'est / si c'est / si c'est / le temps là je n'ai pas encore + grande + je n'ai pas ++ quand Bernard Lama il fait la la la garde / gardien / c'est ça que j'ai regardé la foot / je dis ah moi si j'ai de l'argent je vais aller en France / je suis allée je veux voir Bernard Lama et qui encore / j'ai oublié l'autre <rire> / j'ai dit je veux aller voir et là quand j'ai venu en France je l'ai jamais vu <rire> que dans la télé <rires>
166	Enq	Et vous
167	Djeneba	Ah veux veux aller à MARseille
168	Enq	Vous êtes allée à Marseille ↑
169	Djeneba	Non c'est c'est j'aime bien / quand j'étais à Gambie j'aime bien MARseille / je ne sais pas / j'ai j'ai entendu le nom / j'aime bien le nom de Marseille / mais j'ai jamais allée là-bas
170	Enq	Vous êtes jamais allée là-bas↑
171	Djeneba	<u>Jamais</u> jamais XXXX c'est là je n'ai pas parti / je connais personne là-bas / c'est ça je n'ai pas parti
172	Enq	Et vous êtes contente d'être venue en France ↑
173	Djeneba	Oui bien sur j'ai content /
174	Enq	Ouais ↑
175	Djeneba	vraiment j'ai très content
176	Enq	Et votre vie elle a changé un peu / entre la France et la Gambie↑
177	Djeneba	Euh oui elle a changé un peu parce que quand / mais quand j'étais ici c'était difficile / c'était difficile c'est y'a pas de papiers c'est y'a pas de / des fois c'est y'a pas où je dormir / j'ai pleuré c'est VRAIMENT c'était diFFICILE avant
178	Enq	Ouais ↑
179	Djeneba	Mais quand je voir mon papier c'est / c'est mieux un peu / voilà / c'est mieux / PAS pas / pas très bien parce que j'ai pas de maison ↓ de mon nom jusqu'à maintenant / maintenant je suis là j'ai habité à Jean Rostand euh avec eux / jusqu'à maintenant j'ai pas de maison d'abord
180	Enq	Ok ↓
181	Djeneba	Bon ++ mais c'est / c'est mieux
182	Enq	C'est mieux ↑ pourquoi c'est mieux ↑
183	Djeneba	un peu/ Parce que avant tu dormir / où tu es pas / où tu dors / mais maintenant j'ai les place de dormir
184	Enq	Ouais
185	Djeneba	C'est c'est bien parce que si tu n'as pas place de dormir c'est pas facile / pas facile tu demander quelqu'un / est ce je viens dormir chez toi / c'est difficile de dire mais c'est obligé / si tu as pas il faut dire ça
186	Enq	Hmm
187	Djeneba	Mais vraiment c'est pas facile / si je penser ça je voulais pleurer

		XXX j'ai pensé XXX c'était difficile / si tu as pas de place de dormir / surtout s'il est froid / Hm parfois c'est ++
188	Enq	Et vous avez des difficultés dans votre vie quotidienne en France
189	Djeneba	Difficultés de
190	Enq	Dans la vie quo / dans la vie en général en France
191	Djenba	Oui c'était difficile mais maintenant ça va mieux
192	Enq	Maintenant ça va mieux ↓
193	Djeneba	Ouais ↓
194	Enq	Et est-ce que vous pensez que en Fran être en France quand on est un homme c'est plus facile / que quand on est une femme
195	Djeneba	Euh Vraiment je connais pas la part de l'homme / parce que j'ai je demande pas eux / tu sais moi je si j'ai vu quelqu'un je lui demande pas tes affaires / ça c'est / c'est c'est comme ça / tout le temps je occuper de mes affaires mais affaires de quelqu'un d'autre / je je demande pas je parle pas des / si toi parler je te réponds que je te donne les conseils
196	Enq	Ouais
197	Djeneba	MAIS si tu ne pas me dit quelque chose je dis rien
198	Enq	Bien sur
199	Djeneba	Ça c'est / ça c'est comme ça
200	Enq	Ouais
201	Djeneba	C'est difficile pour dire je suis comme ça je suis directe / Mais quand on est petits si on est / tu sais des fois là / tu es une jeune fille / tu sais nos parents ils voulaient pas on aller à la bar
202	Enq	Oui
203	Djeneba	Des fois on dit on va aller à la bar on dit que on va aller XXX après on court on aller à la bar / si on est partis si on revenir à la maison / <prend une autre voix> vous vous été où ↑ / depuis que vous dit /<reprend sa voix normale> tu sais le tam-tam
204	Enq	Ouais
205	Djeneba	<avec son autre voix> Depuis le tam-tam il est fini vous êtes ne pas arrivés / <reprend sa voix normale> tout le monde il dit ouais parce que ça et ça / ma mère il dit attends / vous demander à Djeneba / Djeneba pourquoi vous êtes ne pas XX / je dis parce que on est partis à la bar / directement / je vais pas comme ça comme ça / moi tout le temps je parler la vérité / même si tu vas me taper / ou quoi / je vais dire la vérité / ça c'est comme ça depuis j'ai petit <rires> Parce que moi ma tante il voulait qui qui qu'ils mentent
206	Enq	Ouais
207	Djeneba	Ouais il voulait pas ↓ / C'est ça moi j'ai vu ici j'ai vu quelqu'un qui qui parlait qui / qui n'est pas vrai / je vais fâcher / je voulais pas parler avec eux parce que moi je voulais TOUT le temps dire la vérité / c'est ça
208	Enq	Bah ouais
209	Djeneba	La vérité c'est / c'est / c'est bien

210	Enq	Oui / Et vous savez que parfois dans des cours de français y'a des cours qui sont juste pour les femmes
211	Djeneba	Ouais
212	Enq	Est-ce que vous trouveriez ça bien ou est-ce que pour vous ça change pas qu'il y ait que / qu'il y ait des hommes aussi dans les cours
213	Djeneba	Non le cours ici c'est bon
214	Enq	Ici c'est bon
215	Djeneba	Très bon qu'est ce que vous nous donne / le cours ici c'est très bon parce qu'on connaît quelque chose qu'on n'a jamais connu
216	Enq	Ouais
217	Djeneba	Ou on entend mais on comprend pas / maintenant vous nous dit jusqu'à on a compris / c'est bien
218	Enq	Ok bon bah merci beaucoup Djeneba

4.3.1

Fatima – 27 juin 2018

1	Enq	Alors comment tu t'appelles ↑
2	Fatima	Je m'appelle Fatima
3	Enq	T'as quel âge ↑
3	Fatima	J'ai soixante+ quarante six ans
4	Enq	46 ans
5	Fatima	Oui
6	Enq	T'es mariée ↑
7	Fatima	Oui j'ai mariée / j'ai quatre filles et un garçon
8	Enq	Trois filles un garçon
9	Fatima	QUATre filles et un garçon
10	Enq	Ah quatre + quatre filles et un garçon
11	Fatima	Oui
12	Enq	Ehm ton mari + il a la nationalité française ↑
13	Fatima	Non / pas encore ↓
14	Enq	Pas encore / euh ils ont quel âge tes enfants↑
15	Fatima	Euh Brahim + elle a 27 ans Fatma 25 ans euh Nesrine a 19 ans Aicha 13 ans et + <bruit de bouche> Esra 8 ans
16	Enq	Elles vont à l'école ↑
17	Fatima	Oui
18	Enq	Les petites
19	Fatima	Oui
20	Enq	Euhm est-ce que tu travailles ↑
21	Fatima	Non pas encore
22	Enq	Pourquoi tu travailles pas
23	Fatima	Parce que je n'ai pas encore trouvé une travail ou
24	Enq	D'accord / Et depuis quand t'es en France Fatima ↑
25	Fatima	Euhm le 23 mars 2018
26	Enq	D'accord / et tu voudrais rester en France
27	Fatima	Oui
28	Enq	Ouais↑
29	Fatima	Oui bien sûr
30	Enq	D'accord / Et quelles langues tu parles ↑
31	Fatima	Je parle a arabe et français
32	Enq	D'accord / Est-ce que tu parles en France euh est-ce que tu parlais français avant d'arriver en

		France
33	Fatima	Non un peu non
34	Enq	Un peu↑
35	Fatima	Oui
36	Enq	T'avais appris où↑
37	Fatima	Euh à à l'école / au collège
38	Enq	D'accord / Et comment tu trouves que tu parles français / Tu trouves que tu parles bien / comment tu trouves
39	Fatima	Ce n'est pas bien
40	Enq	<u>C'est pas bien</u>
41	Fatima	<u>Je pense</u> comme ça oui
42	Enq	Tu sais ce que j'en pense hein <rires> / et depuis combien de temps tu viens ici / que tu prends des cours de français avec nous↑
43	Fatima	Ça fait ++ quatre mois
44	Enq	Quatre mois ok / et + pourquoi t'as décidé de prendre des cours de français
45	Fatima	Pour euh pour de pour faciliter euh / comment on dit euh + / pour deviens + / pour + connaître parle avec les gens
46	Enq	Ouais
47	Fatima	Pour faire correctement
48	Enq	Ouais
49	Fatima	Et pour euh ++ pour prendre plusieurs idées sur euh / la France
50	Enq	D'accord / et c'est toi qui a voulu prendre des cours de français /
51	Fatima	<u>Oui</u>
52	Enq	<u>C'est</u> toi qui a décidé
53	Fatima	Non c'est mon mari mais j'étais d'accord avec lui / parce que lui il connaît que il y a un école ici
54	Enq	D'accord / D'accord / et t'es contente fin ce que / ce que t'apprends ici
55	Fatima	Oui
56	Enq	Est-ce que c'est ce que tu voulais apprendre / en fait quand t'as dit / quand tu t'es dit / je vais prendre des cours de français +++ je recommence <rires> Est-ce que tu apprends ici c'est ce que tu voulais apprendre avant de de venir ici ++ Est-ce que c'est
57	Fatima	Il m'aide beaucoup qu'est ce que j'apprends ici / lorsque j'ai passé à l'OFII pour passer mon test elle était + très facile à cause parce que j'ai fait des cours ici / elle m'a donné beaucoup des idées
58	Enq	D'accord
59	Fatima	Oui
60	Enq	Et euh ok et dans + certaines + associations y'a des cours juste pour les femmes + tu vois ici on a des hommes et des femmes
61	Fatima	Oui
62	Enq	Et dans certains endroits y'a que des femmes / qu'est ce que t'en penses
63	Fatima	Je préfère les hommes et les femmes / pourquoi pas

64	Enq	D'accord / Et tu parles français dans ta vie personnelle / au quotidien ++
65	Fatima	XX
66	Enq	Dans ta vie <u>tous les jours</u>
67	Fatima	<u>Maintenant</u> ↑
68	Enq	Dans la vie de tous les jours en France
69	Fatima	Oui
70	Enq	Ouais↑
71	Fatima	Parce que j'aller au marché ou + au super + la supérette je parle en français avec les gens oui
72	Enq	Et comment tu rencontres des gens en France
73	Fatima	Ils sont gentils
74	Enq	Ouais
75	Fatima	Oui
76	Enq	Et d'accord et si euhm et est-ce que t'as l'impression que prendre des cours de français / ça t'aide à rencontrer des gens
77	Fatima	Oui
78	Enq	Ouais↑
79	Fatima	J'ai fait beaucoup des amis
80	Enq	Tu t'es fait beaucoup d'amis ?
81	Fatima	Oui<rires>
82	Enq	Et pour les papiers / c'est toi qui t'en occupe / pour tout ce qui est papiers administratifs et tout ça/ <u>c'est toi qui</u>
83	Fatima	<u>Mon</u> mari il m'aide
84	Enq	Ton mari il t'aide / et t'aimerais bien pouvoir le faire seule / le faire toute seule ?
85	Fatima	Mais je ne connais pas moi encore qu'est ce que je dois faire correctement / et je / A cette moment là j'ai besoin d'aide
86	Enq	D'accord / et pourquoi t'es venue en France Fatima ↑
87	Fatima	Parce que mon mari il était ici / presque là 20 ans
88	Enq	D'accord
89	Fatima	Oui / mon garçon aussi / mari ici / et + ma grande fille elle était en Allemagne / et moi je reste seule avec trois enfants et il y a une grande cause qui emmenée ici aussi / c'est / c'était très difficile pour mes enfants à euh + pour le cours de l'école ou collège / si tu payes t'es / tu auras des + des notes sinon tu n'as rien / oui / euh depuis que le président l'est parti le + les choses elles devient très chères
90	Enq	hmhm
91	Fatima	La vie on peut dire↑
92	Enq	Ouais
93	Fatima	C'est pour cela / et mon mari était fatigué / à chaque fois qu'il arrive en Tunisie il rentre / mes filles elles devient pleure et moi aussi <rire> chaque fois il dit / ne t'inquiètes / je vais m'occuper de ça / et dès qu'il a une maison / hmhm je vais avec lui
94	Enq	D'accord
95	Fatima	hmhm
96	Enq	Et euhm ta ta vie elle a changé depuis que t'es ici

97	Fatima	Oui
98	Enq	Comment elle a changé
99	Fatima	++ elle a changé beaucoup oui
100	Enq	C'est mieux ou / C'est des améliorations ou c'est
101	Fatima	Je pense euh ++ en mieux
102	Enq	D'accord
103	Fatima	Oui / Parce que toute ensemble / toute la famille ensemble
104	Enq	Ouais
105	Fatima	C'est plus mieux oui
106	Enq	D'accord
107	Fatima	Mais le travail l'autre XX s'occupe de toute ça
108	Enq	Pardon ↑
109	Fatima	Et pour le travail l'autre on va
110	Enq	OUI
111	Fatima	On va arriver / on peut dire comme ça ↑
112	Enq	Ouais
113	Fatima	<fait pfrt avec sa bouche> <rires>
114	Enq	Et y'a des difficultés / fin / tu trouves ça difficile parfois / t'as des difficultés dans ta vie en France
115	Fatima	Euh +++ euh je trouve des difficultés lorsque j'aller pour prendre des papiers de + dans les sociétés ou la préfecture / CA je n'ai pas encore euh
116	Enq	D'accord / Donc tout c'qu'est un peu administratif c'est ça
117	Fatima	<u>Oui oui</u> mais l'autre / oui
118	Enq	Mais dans la vie quotidienne
119	Fatima	Non non non
120	Enq	y'a pas de problèmes
121	Fatima	Non / oui
122	Enq	Bah écoute merci beaucoup Fatima
123	Fatima	De rien / vous êtes comme ma fille

Alexandra - 13 juillet 2018

1	Enq	Euhm + Quelles langues tu parles Alexandra ↑
2	Alexandra	Euh quelles langues je parle / français ↑
3	Enq	Oui et les autres
3	Alexandra	Euh je a vient dans la France euh + dernier l'été
4	Enq	L'été dernier
5	Alexandra	Oui
6	Enq	D'accord
7	Alexandra	Mais avant avant avant + euh à l'école j'ai étudié français mais c'est ptit ptit
8	Enq	D'accord et + tu parles russe aussi
9	Alexandra	Oui et je parle russe c'est tout
10	Enq	D'accord / et quelles langues tu parles dans la vie de tous les jours / tous les jours par exemple avec euh ton mari ↑ ou ta famille ↑ avec tes amis ↑ dans les magasins
11	Alexandra	Non ↓ je ne parle pas français + je parle français seulement ici
12	Enq	Seulement ici + d'accord / et comment tu trouves ton niveau de français
13	Alexandra	Euh + euh que je trouver ici
14	Enq	Euh ton com / Est-ce que tu trouves que tu parles bien français ou un peu français ou pas bien français
15	Alexandra	Ici ↑

16	Enq	En général + toi
17	Alexandra	+ euh je n'ai compris
18	Enq	Euhm ton niveau ↑
19	Alexandra	Oui / ton [niveau]
20	Enq	Niveau
21	Alexandra	Oui [niveau] [niveau]
22	Enq	Niveau + c'est euh / est-ce que tu parles / tu trouves que tu parles bien français / pas trop / ou pas bien + toi
23	Alexandra	Euh + ah je parle français euh pas bien
24	Enq	Pas bien ↑ euh et depuis combien de temps tu prends des cours de français ici
25	Alexandra	Euh janvier
26	Enq	Depuis janvier / et euh c'est toi qui voulais prendre des cours de français / c'est toi qui a / qui t'es dit je vais aller prendre des cours de français ↑ euh est-ce que c'est TOI
27	Alexandra	Hmhm
28	Enq	Qui voulait / qui veut + prendre des cours de français en janvier
29	Alexandra	Euh ++ je hm ++ quand je étudier janvier / débu[t] janvier euh je marcher ici euh trois / quatre fois en semaine
30	Enq	D'accord
31	Alexandra	Chaque semaine
32	Enq	D'accord
33	Alexandra	Après euh + après euh + maintenant j'ai deux fois chaque semaine
34	Enq	D'accord

35	Alexandra	Je marcher ici
36	Enq	Ok + et euh pourquoi tu voulais apprendre le français
37	Alexandra	Euh parce que je mon mari + euh ++ nous voulons
38	Enq	Hmhm
39	Alexandra	Habite ici
40	Enq	D'accord / ok et euhm + d'accord / et comment tu rencontres des gens en France
41	Alexandra	Rencontre ↑
42	Enq	Euhm + comment tu te fais des amis en France
43	Alexandra	Euh oui / j'ai amis en France
44	Enq	Ouais et tu les / c'est les amis d'ici ↑ c'est les amis de
45	Alexandra	Ici à côté / euh par exemple [oblon] Saint-Maur
46	Enq	D'accord
47	Alexandra	Mais ces amis parlent russe
48	Enq	Ah c'est des amis qui parlent russe
49	Alexandra	Ces + cet ami parle en France encore aussi mais je parler avec mon amie russe
50	Enq	D'accord / normal / et euh d'accord + et est-ce que tu fais des choses toute seule dans la vie + est-ce que par exemple tu vas voir le médecin toute seule ↑ est-ce que tu peux prendre rendez-vous seule chez le médecin ↑ est-ce que tu vas faire les courses toute seule ↑ pour aller à la poste / est-ce que tu es toute seule ou est-ce que quelqu'un est avec toi
51	Alexandra	Ah euh je prends rendez-vous euh médical
52	Enq	hmhm

53	Alexandra	Mais je cherche / je chercher / je cherche médical qui parlent russe
54	Enq	Ah oui d'accord
55	Alexandra	C'est pas ici / c'est tout Ile France
56	Enq	Ouais + et quand tu dois aller à la poste par exemple / ou à la mairie / est-ce que tu vas toute seule
57	Alexandra	Euh oui je seule / je marche seule
58	Enq	D'accord + Et est-ce que tu voudrais / est-ce que tu veux faire plus de choses toute seule / est-ce que tu veux faire plus / par exemple le rendez-vous médical la poste la mairie le médecin toute seule / est-ce que tu voudrais faire tout ça toute seule
59	Alexandra	Hm quand je veux demander mairie je marche seule dans la mairie
60	Enq	D'accord / D'accord ok + euhm et est-ce que ta vie a changé entre la France et et la Russie ? Est-ce que en Russie c'était différent de que en France
61	Alexandra	Euh oui en Russie différent / par exemple quand euhm / avant euh + quatre ans avant
62	Enq	hmhm
63	Alexandra	Euh quand dans le Ukraine
64	Enq	Ouais
65	Alexandra	La guerre
66	Enq	Ouais
67	Alexandra	Euh je ++ je regarder personnes qui + qui habitent Ukraine / mais marcher en Russie + et ces personnes qui demander asile en Russie
68	Enq	D'accord
69	Alexandra	Euh très très difficile parce que il n'y a pas euh maisons pour habite / et il n'y a pas manger / il n'y a pas travail
70	Enq	Ouais

71	Alexandra	Et travail pas possible parce que il n'y a pas papiers / et en je ne regarde pas que en Russie aider pour cette personne
72	Enq	Et / et en France pour toi c'est comment
73	Alexandra	Ehm je prends gratuite repas / euh j'ai papiers / par exemple récépissé / CMU c'est bien parce que gratuite médecin
74	Enq	Ouais
75	Alexandra	Et navigo petit prix
76	Enq	Navigo à petit prix ouais / d'accord / et euh est-ce que t'as des / est-ce que tu trouves ça mieux la vie en France / tu trouves que c'est plus facile / ou que c'est plus difficile la vie en France
77	Alexandra	La vie en France euh simple
78	Enq	Simple ↑
79	Alexandra	Simple / euh oui
80	Enq	Ouais
81	Alexandra	Ma vie / vie / euh ma ma ma euh ma famille / euh mon mari + <rire>
82	Enq	D'accord euh ton mari il est en France aussi
83	Alexandra	Oui oui / nous ensemble
84	Enq	Et euh c'est lui qui voulait venir en France / ou c'est tous les deux / C'est lui
85	Alexandra	Oui
86	Enq	Qui t'as dit / Alexandra on va en France
87	Alexandra	Ah ok
88	Enq	Ou c'est tous les deux
89	Alexandra	Euh mon mari + euh ++ regarder Amérique

90	Enq	Ah
91	Alexandra	Mais c'est pas possible / parce que Visa pour Amérique très très très euh difficile / mais ici en France habite ami euh + lui ami
92	Enq	Euh oui / ses amis
93	Alexandra	Oui et cet ami étudier à l'école quand enfant
94	Enq	Ah d'accord
95	Alexandra	Et et oui / et lui moldova
96	Enq	D'accord
97	Alexandra	Et cet ami a téléphoné pour nous / euh et dit que euh / vous XX (normal?) vous XX (normal?) / et deux semaines nous habite maison cet ami
98	Enq	D'accord / d'accord et euhm / d'accord et tu trouves que c'est facile de s'intégrer en France / de vivre en France /
99	Alexandra	Non non / c'est / euh c'est intéressant et euh c'est / c'est pas / c'est possible / c'est pas / euh j'ai oublié / c'est pas différence
100	Enq	Ouais
101	Alexandra	C'est pas différence
102	Enq	Ok bon bah merci beaucoup Alexandra / on a fini

Iolanda – 21 juillet 2018

1	Enq	Du coup Iolanda / Quelles langues tu parles↑
2	Iolanda	Euh je parle euh la la kabyle

3	Enq	Ouais
3	Iolanda	Le kabyle langue / l'arabe un petit peu / français aussi un petit peu
4	Enq	Ok euhm et tu les parles ces trois langues dans ta vie de tous les jours
5	Iolanda	Euh de quoi
6	Enq	Est-ce que tu parles kabyle arabe et français ↑
7	Iolanda	Oui oui oui
8	Enq	Tous les jours ↑
9	Iolanda	XX parce que comme je euh je / chez moi je parle kabyle et français
10	Enq	Ouais
11	Iolanda	Dehors comme il parle quelqu'un l'arabe / je peux je peux répondre
12	Enq	Ok et euhm et / comment t'as appris le français ↑
13	Iolanda	Euh / de quoi ?
14	Enq	Comment tu as appris le français ↑ Tu l'as appris où le français
15	Iolanda	Euh je j'ai pris déjà / comme euh avant je viens en France / j'fais un peu de cours comme ci co comme ça / après comme je viens ici aussi / voilà c'est bien les XX <rires>
16	Enq	Ça fait longtemps que tu viens ici ↑ Prendre des cours euh ici
17	Iolanda	Euh trei trei treize euh mar / avril
18	Enq	Treize avril
19	Iolanda	Ouais
20	Enq	Ah oui ça fait longtemps
21	Iolanda	Oui oui
22	Enq	Et euhm pourquoi t'as voulu prendre des cours de français
23	Iolanda	Euh parce que j'ai besoin / parce que comme / j'ai besoin c'est / très important pour moi
24	Enq	Ouais
25	Iolanda	Ouais / comme je sors / après comme euh comme je travaille tout à l'heure / après euh chez moi aussi la famille tout ça c'est normal
26	Enq	Ouais ↑
27	Iolanda	Ouais ouais
28	Enq	Et euh / attends / et euh qu'est ce que tu voulais apprendre en fait / en venant ici
29	Iolanda	Euh euh / j'ai besoin je parle bien / comme j'écris euh / j'écris aussi bien euh y'a y'a beaucoup de choses / même comme je viens ici / y'en a beaucoup de choses euh :: / avant j'connais pas des choses comme ça mais maintenant ça va / je commence de je fais / et j'apprends beaucoup de choses
30	Enq	Tu trouves que ça t'aide dans ta vie euh personnelle ↑ / de de prendre des cours de français
31	Iolanda	Comment ↑
32	Enq	Tu trouves que / les les cours / ce que t'apprends en cours / ça t'aide dans ta vie euh de tous les jours ↑
33	Iolanda	Euh j'ai rien compris <rires> répète <rires>
34	Enq	Ouais / Est-ce que tu trouves que ce que t'apprends ici / en cours / ça t'aide dans ta vie ↑

35	Iolanda	Euh : / C'est normal / comme je viens avant euh/ euh avant comme je euh je viens pas ici / je connais euh je connais pas les choses / y'en a les choses que je connais pas mais maintenant ça va
36	Enq	Comme quoi par exemple tu connaissais pas quoi
37	Iolanda	Euh comme par exemple euhm pour euhm / comme tu fais les papiers à le emploi : ↑ / euh comme euh y'en a les mots comme je connais pas c'est c'est quoi ↑c'est / maintenant je commence je connais quoi / voilà
38	Enq	Ok
39	Iolanda	Oui oui
40	Enq	D'accord / et euhm++ et tu et tu trouves que ça t'aide à rencontrer des gens par exemple de prendre des cours
41	Iolanda	De quoi
42	Enq	Est-ce que tu / Est-ce que tu trouves que prendre des cours de français ça t'a aidée à rencontrer des gens et à + en France
43	Iolanda	Par exemple
44	Enq	Euh bah je sais pas par exemple euh + euhm les gens qui viennent / est-ce que c'est devenu / est -ce que tu les vois en dehors ou ce genre de choses
45	Iolanda	Eh ici ↑
46	Enq	Ouais ici
47	Iolanda	Les gens comme il vient comme moi
48	Enq	Ouais c'est ça
49	Iolanda	Oui oui / je croiser des fois les gens que j'ai connu ici
50	Enq	Ah c'est bien
51	Iolanda	Oui oui <rire>
52	Enq	Et euhm est-ce que tu fais des trucs toute seule dans la vie de tous les jours / par exemple aller à la poste ou prendre un rendez-vous chez le médecin↑
53	Iolanda	Euh non <u>XX</u>
54	Enq	<u>Aller à la mairie</u>

55	Iolanda	Poste euh pas encore parce que euh / mais médecin tout ça / je commence
56	enq	ouais
57	Iolanda	Voilà
58	enq	Et par exemple la mairie ou ce genre de choses
59	Iolanda	Euh non le bureau euh et y'en a les bureaux comme là tout à l'heure je j'ai j'étais au bureau / j'ai besoin un peu de papier comme ça
60	enq	Ouais
61	Iolanda	Je commence mais des / y'en a les choses euh / j'co euh / j'ai pas besoin quelque chose j'connais pas
62	enq	Ouais
63	Iolanda	Là bas
64	enq	Et y'a quelqu'un qui t'aide
65	Iolanda	Oui oui

66	Enq	C'est qui qui t'aide
67	Iolanda	Beh c'est mon mari
68	Enq	C'est ton mari
69	Iolanda	Ouais ouais
70	Enq	Ouais / Il t'aide sur quoi par exemple
71	Iolanda	Euh de quoi
72	Enq	Qu'est-ce que / qu'est-ce qu'il t'aide à faire ↑ aller à la mairie
73	Iolanda	Euh comme euh il besoin les papiers euh euh la maison / et payer le loyer tout ça / il fait le
74	Enq	Ouais
75	Iolanda	Voilà c'est ça <u>oui oui</u>
76	Enq	<u>D'accord</u> / et euhm / et tu voudrais travailler toi en France / fin tu travailles
77	Iolanda	Euh / peut-être / euh a / a plus tard / parce que maintenant euh euh j'fais le cours français / y'en a des choses / mais euh plus tard peut-être oui
78	Enq	Peut-être / t'aimerais faire quoi comme travail
79	Iolanda	j'en sais rien / pour l'instant j'en sais rien
80	Enq	Et tu travaillais avant
81	Iolanda	Euh je travaille comme euh / avant / c'est pas en France / Je travaille pas en France déjà / à comme euh / avant je viens ici en France je travaillais déjà couturière / voilà choses comme ça
82	Enq	Ah t'étais couturière↑
83	Iolanda	Oui oui / je voilà / je travaille déjà mais France non/ pas encore
84	Enq	D'accord / ok / et pourquoi t'es venue en France ↑
85	Iolanda	Parce que mon mari il est là / je suis mariée ici <rire>
86	Enq	Et tu trouves / fin y'a eu des changements dans ta vie
87	Iolanda	Oui oui / parce que comme euh j'ai / chez moi avant comme ma vie / je sais pas / mais comme je viens ici en France c'est pas pareil / c'est pas même chose / parce que y'en beaucoup de choses / c'est pas c'est pas même chose comme euh comme chez moi / ici en France c'est pas le même / y'en a beaucoup de choses
88	Enq	D'accord / et tu trouves que t'as des / est-ce que y'a des choses qui sont difficiles pour toi / en France / dans la vie de tous les jours
89	Iolanda	Euh pour le moment non
90	Enq	pour le moment non
91	Iolanda	Non non normal / j'y sors euh / je fais les courses / tout ça
92	Enq	Ok ok bah merci beaucoup Iolanda
93	Iolanda	Pas de quoi <rire>

Annexe 7 – Transcription des entretiens avec les agentes

Camille – 13 juillet 2018

1	Enq	Du coup est-ce que tu peux me présenter ton ton travail un peu / ce que tu fais
2	Camille	Ouais ↑ J'suis coordinatrice linguistique euh territoriale à la mairie d'Ivry / euh j'ai trois grandes missions sur tout ce qui est accueil évaluation positionnement et orientation des publics euh / vers des offres qui sont adaptés à leurs besoins réels / donc à travers des permanences sociolinguistiques euh / élaboration et actualisation de points illustrés/ voilà / la deuxième mission c'est tout ce qui est formation des bénévoles et professionnalisation de leurs responsables / sur tout ce qui est pour les bénévoles ingénierie pédagogique et euh / pour leurs responsables euh plutôt ce qui est ingénierie de formation / planification des euh + planification des ateliers qui proposent / et euh la dernière grande mission c'est l'accompagnement dans la mise en place euh de réponses à des besoins qui sont pas couverts sur le territoire
3	Enq	Ok et comment tu fais pour évaluer les besoins des apprenants du coup fin des gens qui viennent te voir
3	Camille	Euh y'a une fiche d'accueil pour évaluer un peu le profil de la personne son âge son statut ses disponibilités besoins de mode de garde et après y'a un positionnement linguistique euh y'a un / ↑ En fait t'as deux phases / t'as une fiche d'accueil et un test de positionnement linguistique
4	Enq	Ok
5	Camille	Voilà où t'essaie d'évaluer A1 A2 B1 B2 et / puis on essaie de voir aussi tout ce qui est autonomie euh autonomie où en est la personne dans son autonomie sociale et socio-professionnelle et / pourquoi elle veut apprendre le français / essayer de définir un parcours avec la personne et les associations ou le monde euh + institutionnel
6	Enq	Ah oui ouais
7	Camille	Ouais
8	Enq	Et du coup comment tu décides de quels cours et quelles structures seraient les plus adaptées
9	Camille	Bah ça ça dépend de plein de de critères en fait
10	Enq	<rire> lesquels
11	Camille	C'est bah / justement ce que je te disais / l'âge la date d'arrivée en France le statut la disponibilité euh ++ qu'est ce qu'on y met / y'a plein de choses +++ ouais puis le besoin de la personne la visée de l'apprentissage euh/ où elle en est aussi euh / est-ce qu'elle est obligée de passer par une structure de proximité ou est-ce qu'elle peut aller directement vers euh / un dispositif institutionnel et aussi c'est très lié au à l'accès au droit commun
12	Enq	Ouais
13	Camille	Donc on peut orienter vers des formations linguistiques ou des ateliers associatifs euh / formation linguistique c'est institutionnel ou ateliers associatifs / ou vers aussi de l'accès au droit commun / ou vers des maisons de quartiers parce qu'en fait la personne a juste besoin de lien social euh
14	Enq	Ouais XX il y en a pas mal comme ça et tu nous les envoies aussi

15	Camille	Ouais
16	Enq	Et du coup pour la formation linguistique quand tu envoies les gens / les personnes dans les associations / qu'est-ce que c'est les objectifs euh de la formation pour toi qui vont <u>pouvoir</u>
17	Camille	<u>Bah ça</u> dépend des ça dépend <u>des</u>
18	Enq	<u>XXXX</u>
19	Camille	En associatif↑
20	Enq	Ouais par exemple
21	Camille	Bah ça devrait être des structures de proximité
22	Enq	Ouais
23	Camille	Ca devrait être un premier maillon sur la / pour aller après vers la formation euh linguistique / X ça fin y'a plein de visées en fait d'apprentissage c'est
24	Enq	Ouais
25	Camille	Ça que tu veux savoir ↑
26	Enq	Ouais↑ ouais ouais
27	Camille	Bah ça peut être des visées d'autonomie sociale sur tout ce qui est mobilité euh lien social / ça peut être visée culturelle euh / vie quotidienne ça peut être insertion euh socio-professionnelle accès à l'emploi retour à l'emploi / ça peut être la formation pro / pérennisation de l'emploi év les + évolution professionnelle euh réorientation professionnelle auto-entrepreneuriat euh t'as plein de
28	Enq	Ouais
29	Camille	T'as plein de choses en fait / et quand en fait quel est l'objectif de la formation ça dépend du besoin de la pers / fin des besoins de la personne
30	Enq	Ouais évidemment ouais / alors attends / Et euh pour toi du coup c'est + tu me parlais tout à l'heure d'autonomie sociale et autonomie socio-professionnelle fin c'est quoi pour toi autonomie / ouais c'est quoi du coup pour toi l'autonomie
31	Camille	<u>Ca veut</u> dire ne pas ne pas avoir besoin d'être accompagné.e par un tiers pour faire ses démarches
32	Enq	Ouais / ok + et euh par exemple dans les dans le CAI euhm un des objectifs affichés c'est de rendre les femmes autonomes / les femmes migrantes autonomes qu'est ce que t'en penses du coup
33	Camille	Bah autonomie dans quoi
34	Enq	Bah justement autonomie tout court
35	Camille	Bah après je pense que c'est un objectif qui est très large en fait donc euh + après faut le définir avec les personnes donc euh
36	Enq	Ouais
37	Camille	Je sais pas fin c'est rendre les femmes autonomes dans leur vie quotidienne ↑ dans leur insertion socio-pro ↑ dans +
38	Enq	Ouais
39	Camille	Dans dans la fin / dans tout ce qui est scolarité ↑ parentalité ↑ fin je
40	Enq	Oui ouais nan mais oui j ² suis <rires>
41	Camille	Et c'est très large ↓
42	Enq	Ouais c'est super large
43	Camille	Ouais

44	Enq	Mais du coup comment tu penses qu'on peut favoriser cette autonomie nous en tant qu'acteurs de la formation linguistique / actrices /
45	Camille	Bah euh en tant en tant qu'associatifs ↑
46	Enq	Ouais ou même toi par exemple / dans quel sens tu peux proposer / fin favoriser l'autonomie des personnes ↑
47	Camille	En les orientant vers tout ce qui est accès au droit commun et formation linguistique / mobilité euh lutte contre la fracture numérique
48	Enq	Ouais + et euh / est-ce que tu / fin qu'est-ce que tu penses de cours exclusivement fin en non mixité du coup / exclusivement réservés aux femmes
49	Camille	Bah si ça peut être une étape ++
50	Enq	Ok
51	Camille	Si ça peut être une étape
52	Enq	D'accord / ok / bah merci Camille / J'crois que je t'ai posé toutes mes questions t'as des trucs à rajouter
53	Camille	Euh non
54	Enq	D'acc

Marine – 3 août 2018

1	Enq	Alors ehm / du coup est-ce que tu peux me présenter un peu ton travail / me dire ce que tu fais
2	Marine	Alors je suis responsable du projet insertion sociale et grosso modo mon / le but euh de mon travail c'était de développer en fait ce projet / de faire en / en fait bon je recommence / En ONG pour qu'un projet puisse survivre il faut trouver de l'argent d'accord / et donc pour trouver de l'argent / le travail un peu d'un chargé de projet c'est de trouver de l'argent et et donc c'est autant vers des bailleurs de fond qui sont étatiques / vers la région ou vers l'Europe / donc c'est de faire de la recherche de financements / c'est de faire des propositions pour le projet / Donc là le projet ici c'était d'apporter / de faire des / de donner des outils de langages aux populations migrantes et précaires sur le territoire pour qu'ils puissent se débrouiller sur le territoire / donc on vendait ce projet là aux bailleurs de fond donc à l'Europe à la France à la région et aussi au Val-de-Marne et maintenant aussi à la mairie / Euh la difficulté de ce projet là c'était qu'on avait / on a plusieurs bailleurs de fond qui demandent par exemple / on a un bailleur de fonds européen comme t'as pu voir le FSE et eux les critères c'est qu'ils veulent des personnes qui habitent Ivry Vitry / qui souhaiteraient travailler / donc c'est une population / d'autres veulent avoir des personnes qui soient primo-arrivantes sur le territoire depuis moins de 5 ans / peu importe leur situation géographique / mais il fallait qu'ils aient signé un CIR un contrat d'intégration républicaine / ou d'autres par exemple la fondation abbé pierre / peu importe / simplement qu'ils veulent que ces personnes là soient intégrées professionnellement / donc ce qui rapproche en fait tous mes bailleurs de fonds c'est l'intégration / c'est l'insertion professionnelle sur le territoire / mais avec des critères qui diffèrent / donc euh mon job c'était / ça a été de jongler avec toutes ces populations / de faire en sorte que mes indicateurs / En gros quand tu fais une demande d'appel à projets / t'as un objectif / et cet objectif euh / t'as des indicateurs qui permettent d'atteindre cet objectif / d'accord / et donc moi je jonglais avec plusieurs indicateurs pour faire en sorte que mon objectif soit atteint / Ca c'était vraiment une partie de mon boulot / L'autre partie de mon boulot c'était de se faire connaître / parce que PU on est pas non plus une ONG sociale / on fait pas de cours de français / je suis

		pas FLE / donc c'était de recruter des personnes compétentes pour avoir une offre pertinente / et pour en fait / pour les bénéficiaires [pause dans l'entretien] donc c'était de recruter comme j'ai dit des personnes compétentes pour dispenser des cours parce que je pouvais pas le faire tout le temps et puis surtout je suis pas formée
3	Enq	Ouais
3	Marine	Et de se faire connaître / c'est-à-dire qu'on est parti de rien l'an passé dans une paroisse à avoir 3-4 personnes qui venaient en cours avec des bénévoles qui étaient étudiantes en informatique / qui étaient chinoises et qui parlaient pas très bien français / ou en géographie / donc voilà j'avais des volontaires en service civique qui étaient / qui venaient elles de sciences po je crois et qui étaient pas du tout / c'était très très compliqué pour elles / donc le but c'était de casser tout ça / d'avoir euh / de se faire connaître sur le territoire auprès de toutes / donc j'ai fait énormément de visites / quoi de / d'entretiens / de rencontres avec les asso qu'il y a sur le territoire / avec les structures d'insertion sociales / les maisons de quartier / les médiathèques / bah la mairie bien évidemment / tous les structures qui accueillent euh + les les migrants sur le territoire donc t'as des / ADEF par exemple où je me suis fait connaître où on a présenté l'offre
4	Enq	C'est quoi ADEF
5	Marine	C'est un foyer
6	Enq	Ok
7	Marine	Donc t'as des / t'as plusieurs foyers où je me suis présentée / au foyer Jean-Jacques Rousseau / j'ai énormément fait ça / j'ai énormément / J'ai été voir tout le monde sur le territoire / pour se présenter en disant voilà ce qu'on fait / Euh on a changé / J'ai du changer en fait la fiche de poste des volontaires et j'ai envoyé plus / donc là où je t'ai rencontrée / donc avec Paris III asl-web et compagnie pour avoir vraiment des personnes compétentes parce que / bah je ne suis pas compétente / j'avais pas la compétence FLE / j'avais la compétence pédagogique mais j'avais pas la compétence FLE et fallait avoir quelqu'un qui soit compétent pour ça / pour vraiment donner une nouvelle offre / et pareil pour les bénévoles / j'ai refusé toutes les personnes qui avaient pas en tout cas cette fibre pédagogique / d'où Nadia / d'où Salima qui étaient voilà / Donc ça c'était une chose que j'ai faite / j'ai tenté au niveau de la culture / y'en en avait pas parce qu'on / c'est arrivé comme ça d'un coup / j'ai été contactée par la BNF
8	Enq	Ok
9	Marine	Bah le responsable en fait de la mission vivre ensemble de la BNF qui m'a présenté son offre / et j'ai dit mais c'est génial / mais on découvre un truc de / c'est la caverne d'Ali Baba quoi / d'avoir accès à tout / et j'ai commencé les premières visites avec la BNF / et après on a fait les cinémas / on avait fait en amont bien évidemment les médiathèques parce que les médiathèques c'est parlons ensemble / c'est l'activité parlons
10	Enq	Ouais
11	Marine	L'activité de conversations dans les médiathèques et là c'était pas mal parce que / pour la conversation / médiathèque parce qu'ils peuvent avoir accès à des livres et des ressources pédagogiques que nous on peut pas leur donner / et voir un autre endroit aussi / avoir un autre endroit dans Ivry avec qui ils pouvaient échanger / mais après c'était des sorties au ciné / après bah voilà on s'est rendu compte que ce serait bien qu'ils découvrent le territoire en dehors d'Ivry-sur-Seine
12	Enq	Ouais
13	Marine	Et pas d'être juste des apprenants mais / comme je dis souvent mais des individus lambda qui vont voir des belles choses / et donc on / et donc on a tenté qu'une fois par mois faire des visites en dehors d'Ivry / et ça a été un succès / en tout cas ils ont vraiment adoré / tout ça / c'était un petit ça / donc le gros de mon boulot ça a vraiment été de se faire connaître au niveau d'Ivry / développer le projet / pas passer / pas avoir seulement trois cours / d'avoir plus / et d'être plus présents sur la semaine / de devenir un vrai centre d'accueil / en tout cas un endroit où ils puissent être avoir une écoute et / une oreille / un endroit où ils puissent se poser entre eux / de créer du lien entre eux / parce qu'en fait ils venaient juste entre telle heure et

		telle heure et ils repartaient / et là c'est vrai que ce qui / au moins on a tenté d'avoir plus de lien entre eux / euh voilà et de se faire connaître c'est passé par l'expo photo / ça s'est fait par la présence à la fête d'Ivry / ça s'est fait par notre présence aux ateliers santé-ville / ça s'est fait avec la création de l'ASL santé / avec d'autres partenaires au niveau d'Ivry / donc voilà ça s'est fait au niveau de tout ça / donc là on / donc mon boulot c'est ça c'est / c'était de la visibilité développement et à la base comme tout projet on a / comme je t'ai dit au début / un bailleur de fonds
14	enq	Ouais
15	Marine	Et bah ton bailleur de fonds demande d'avoir un suivi des indicateurs / c'est à dire qu'à la fin de ton activité / à la fin du projet tu dois rendre des comptes en fait / voilà j'ai passé on va dire/ pour le FSE on m'a 45000 € / donc avec 45000 € tu m'expliques ce que t'as fait avec 45000 € / donc 45000€ dedans t'as mon salaire une grosse partie / le tiers du salaire d'Arnaud quoi du chef de mission et après t'as un petit peu d'activité / ça peut être des tickets de métro d'imprimantes des trucs comme ça / mais va falloir que je / mais après t'as des indicateurs qui prouvent en fait notre activité donc c'est combien de cours ont été fait
16	Enq	ouais
17	Marine	Combien de bénéficiaires sont venus / c'est-à-dire qu'il y a un suivi de bénéficiaires qui est important / les 45 personnes qui ont été euh données à la base bah ça veut dire que il faut qu'à la fin j'ai 45 bénéficiaires / ça veut dire que ces 45 bénéficiaires / il faut que j'ai 45 dossiers avec 45 papiers qui prouvent qu'ils sont ivryiens ou vitriots / qui prouvent qu'ils sont autorisés à travailler / voilà / d'où mon / quand vous faisiez les tests de positionnement il faut ses papiers c'est pas que j'en veux c'est juste que c'est une obligation / et mon autre bailleur de fonds la DSCS donc la région / le BOP 104 / c'est idem / il me faut à chaque fois le petit papier avec le contrat / ça c'est une grosse partie / mais après ça veut dire qu'il faut qu'il y ait toutes les séances qui soient faites donc c'est-à-dire qu'il faut que j'ai un tableau de suivi de janvier à décembre avec toutes les présences
18	Enq	Ouais
19	Marine	Euh qui montre euh voilà toutes les séances qui ont été faites / ça veut dire aussi que quand t'as un indicateur qualitatif / ça c'est des indicateurs qui sont quantitatifs / t'as des indicateurs qui sont qualitatifs qui sont par exemple 70 % de personnes savent lire et écrire / ça comment est-ce que tu le prouves /
20	Enq	Ouais ouais
21	Marine	Tu le prouves par une évaluation / et donc les évaluations / et le tort que j'ai eu mais ce qui va être amélioré grâce à toi à partir du mois de septembre c'est que y aura des évaluations à chaque fin de module / cette séquence qu'on a fait là on a fait juste une évaluation initiale et une à la fin quoi à la fin de la session / c'est pas suffisant / pour pouvoir évaluer une personne et donc là l'idée pour pouvoir évaluer une personne il faut que ce soit plus récurrent à chaque fin de module / t'as une liste de 15 indicateurs qualitatifs pour prouver voilà / on donne pas juste des cours mais à la fin on veut qu'ils aient des cours pour qu'ils atteignent ça
22	Enq	Ouais / ouais ouais
23	Marine	Et donc c'est ça / le boulot du chargé de projet c'est de faire en sorte d'atteindre l'objectif qu'il s'est donné en en amont et qu'il a montré au bailleur de fonds pour qu'il lui donne ses 45000€ ses 80000€ et de jongler avec tout ça
24	Enq	Et du coup tes indicateurs ils reprennent aussi les objectifs de la formation linguistique du coup
25	Marine	Ouais
26	Enq	Et pour toi qu'est ce que ce serait ces objectifs là
27	Marine	Pour les apprenants
28	enq	Ouais pour les apprenants ouais
29	Marine	Moi le but

30	Enq	Le but en fait fin l'objectif de la formation
31	Marine	Moi le but pour eux c'est qu'ils aient plus besoin d'aller voir un écrivain public déjà pour comprendre un papier / qu'ils aient plus besoin d' un écrivain public pour répondre à un courrier / qu'ils aient pas besoin d'avoir un smartphone pour se diriger mais qu'ils puissent lire un panneau pour pouvoir se diriger / qu'ils puissent faire une demande / qu'ils puissent expliquer ce qui leur arrive à un médecin / qu'ils sachent où se diriger / pas besoin d'avoir un écrivain public pour ouvrir des droits
32	Enq	Ouais
33	Marine	Qu'ils soient autonomes sur le territoire / voilà c'est important pour moi et qu'ils / et le fait de comprendre ce qu'on dit et le fait de pouvoir s'exprimer ça veut dire que tu communique ça veut dire que tu pa / ça veut dire que t'existes / toi et moi on a été à l'étranger on sait très bien que quand on / t'es arrivée en Allemagne et bah t'as pas parlé la langue t'étais juste euh juste paumée / alors que là vraiment / et j'vais le répéter plusieurs fois mais c'est vraiment ça / d'apprendre le français c'est d'exister / apprendre une langue du pays d'un territoire c'est exister pour la personne / en tout cas c'est ce que j'ai senti moi quand j'étais à l'étranger / c'est ce que t'as senti toi quand t'étais un petit peu je pense à l'étranger et c'est ce que / pour eux aussi c'est important / c'est exister sur le territoire / peu importe la manière / peu importe tu puisses comprendre un panneau et ce soit pas juste des signes mais ça devienne des lettres et des lettres deviennent un son les lettres deviennent des mots
34	Enq	Ouais un sens quoi
35	Marine	Et un sens et bah voilà c'est vraiment ça
36	enq	Nan c'est cool ouais
37	Marine	Voilà pourquoi les objectifs euh c'est important pour moi
38	enq	Ouais et du coup dans ces objectifs fin comment t'évalues du coup les besoins des apprenants parce que tes objectifs ils répondent aux besoins des apprenants et comment tu fais pour les évaluer ces besoins là
39	Marine	Alors en amont / euh avant toute inscription / en amont t'as un test de positionnement / qui va très vite parce que finalement tu sais très vite le niveau de la personne et ce qui permet après de la dispatcher dans les groupes / si la personne est incapable en fait de remplir un formulaire / de savoir / de faire la différence entre nom prénom et de repérer le mot nom prénom / tu vois déjà que bah là y'a un souci / quand tu vois que la personne ne sait pas tenir correctement son stylo et qu'elle sait pas écrire son prénom bah tu te dis que là elle est pas lettrée / qu'elle a pas fait / qu'elle a pas été éduquée / qu'elle a / pas éduquée qu'elle n'a pas reçu / qu'elle est analphabète / c'est ça ↑
40	enq	Ça dépend
41	Marine	qu'elle n'est pas
42	Enq	En situation d'illettrisme
43	Marine	qu'elle est en situation d'illettrisme / par contre si elle sait communiquer avec toi et qu'elle repère le mot prénom plus qu'elle sait remplir mais qu'elle fait des petites fautes / voilà elle va pas dépendre de mon projet / ici ce projet là c'est vraiment des personnes plus précaires
44	enq	Ouais
45	Marine	Qui savent pas repérer / pas distinguer nom prénom qui savent pas forcément lire et écrire / ça c'est vraiment des personnes que j'ai envie j'ai envie un peu d'aider / après on a reçu plus de personnes parce que on a quand même de l'emploi à la base parce que c'est là / malheureusement c'est là où on donne le plus d'argent d'accord / c'est pour l'accompagnement vers l'emploi / c'est pour ça qu'il va falloir qu'on se forme plus à ce niveau là pour ce projet là pour le futur / pour que les personnes qui soient ici soient plus compétentes en insertion professionnelle parce que / ce j'étais pas et toi t'étais pas non plus / mais qui est plus dans l'accompagnement vers l'emploi c'est des personnes qui étaient eux lettrés et qui veulent trouver un travail et pour trouver un travail bah il faut qu'ils connaissent les mots en fait dans leur domaine /

		savoir faire un CV/ savoir faire un lettre de motivation / savoir faire une recherche / savoir se vendre dans leur domaine / pour ça il faut qu'ils connaissent les mots
46	enq	Et les codes
47	Marine	Ouais et les codes en fait de langage dans leur domaine en fait / donc voilà / mais c'est vrai que dans le en amont on fait / le test nous permet de savoir où est-ce que tu dispatches les personnes grosso modo
48	Enq	Ok / + et ouais donc ça tu m'as répondu / et du coup tout à l'heure tu me parlais de euh que les euh que un de tes objectifs c'était que les apprenants soient autonomes sur le territoire / et pour toi c'est quoi l'autonomie
49	Marine	Alors / alors pour moi l'autonomie
50	enq	C'est une vaste question
51	Marine	L'autonomie pour moi c'est déjà pas dépendre en fait d'une personne extérieure pour pouvoir te débrouiller / d'accord / ça c'est / même si tu sais pas lire et écrire et même si tu ne / on va prendre l'exemple de Djeneba d'accord /
52	Enq	Ouais
53	Marine	Elle est complètement autonome parce qu'elle a trouvé le moyen de pouvoir euh de se débrouiller sur le territoire d'accord / elle est complètement autonome / bien évidemment elle / ou alors elle / être autonome c'est aussi savoir aller vers / quelles sont les personnes compétentes pour pour t'aider / donc elle elle sait vers qui / à qui demander / d'accord / t'as des personnes qui sont / on va prendre l'exemple de Iolanda qui est pas du tout autonome d'accord / qui dépend toujours de son mari ou de / qui est terrifiée / elle sait mieux lire et écrire que Djeneba / mais Djeneba a trouvé toujours les moyens de se débrouiller / être autonome c'est ça / c'est pas dépendre de une personne pour pouvoir / ou alors savoir vers qui demander / vers les services qui soient adéquats
54	enq	Ouais
55	Marine	Voilà
56	enq	Et euh ok / et y'a des fin + / du coup comment tu penses qu'on peut favoriser cette autonomie / nous en tant que formateurs linguistiques / formatrices
57	Marine	Et bah en fait déjà ça va être adapter / peut-être en / c'est vrai que 12 personnes par euh par atelier / XX ça veut dire on peut trouver une offre adaptée à chaque personne une à une / peut-être plus de confiance en les mettant en lien avec / je reprends l'exemple de Iolanda mais elle elle a besoin d'être rassurée et de connaître en fait / elle est tellement paumée sur le territoire / de lui montrer / c'est pas forcément de lui montrer quelles sont les différentes structures qui peuvent l'accueillir / On va prendre l'exemple de Djeneba / elle même si elle est autonome mais elle est quand même illettrée et bah en fait c'est de lui faire reconnaître les mots qui soient nécessaires pour elle en fait / elle ce sera plus au niveau de la santé / ce sera / parce qu'elle commence à être âgée en fait / et de pas avoir forcément besoin de ses camarades de chambres
58	enq	Ouais
59	Marine	Pour lire un document en santé / et donc d'avoir peut-être plus une offre adaptée et ça fait que / là ce que veut faire le chef de mission donc Arnaud / d'avoir un accompagnement plus beaucoup plus global en fait avec d'autres personnes en fait qui accompagnent le chargé de projet insertion sociale / qui accompagnent la formatrice pour apporter en fait une aide plus adaptée en fait aux personnes / que ce soit plus global / c'est pas forcément que l'illettrisme ils sont illettrés mais ça veut dire que dans l'illettrisme il va falloir qu'ils apprennent les mots en fait dans leur domaine pour être autonomes
60	enq	Ouais ok / et euh / et tu ouais / la dernière question c'est tu / parfois y'a des cours en non mixité pour les les migrantes et du coup qu'est-ce que t'en penses / qu'est-ce que ça pourrait être les avantages et les inconvénients de
61	Marine	Bah ça / bah en fonction de la / par exemple on va prendre les femmes ++ qui sont issues

		d'une famille musulmane pratiquante et peut-être plus fermée / ça permet d'être que entre femmes / d'avoir les langues qui se délient / et de permettre aux femmes de s'exprimer plus facilement qu'avec des hommes et de / de parler de par exemple de choses dont on ne peut pas parler avec des hommes / de reproduction sexuelle / savoir comment est-ce qu'on peut / comment est-ce que ça marche dans ce pays qui n'était pas forcément le cas en Tunisie ou en Iran ou autre / qu'elles puissent parler / on a rien à leur apprendre évidemment d'accord /
62	enq	Ouais
63	Marine	Mais d'avoir en fait que chacune parle de son expérience / comment ça se passe dans son pays et que nous en fonction on leur apporte aussi ce qu'il se passe ici / vous avez le droit à ça dans ce pays là / l'avortement est accepté / pas forcément d'avoir d'autorisation de votre mari / y'a tout ça qui / et d'avoir des langues qui se délient et de / parce que quand y'a un homme / nous on est habituées et c'est peut-être plus facile mais dans d'autres communautés c'est pas toujours évident parce qu'elles parlent que entre femmes / t'as des
64	enq	Ouais
65	Marine	Dans les pays du monde arabe en fait les femmes sont plus entre elles <u>XXXX</u>
66	Enq	<tousse>
67	Marine	plus facilement et euh voilà / et comme ça je parle surtout à ce niveau là quoi / ou de l'éducation ou autre /
68	Enq	Ok
69	Marine	Voilà en quoi ça peut être / pas tout le temps mais un cours / nous on avait prévu ici de faire un atelier citoyennes du monde
70	Enq	Ouais ouais
71	Marine	Au niveau des droits de la femme en fait / avec chaque module / ça pouvait être au niveau de la sexualité de la reproduction du travail et c'était vraiment dédié que aux femmes
72	Enq	Et c'était du coup sur euh l'accès aux droits
73	Marine	L'accès aux droits / mais on avait une partie juridique une partie culture et on avait une partie conversation / ça durait deux heures et demie le mercredi après-midi / ce serait génial que ça puisse marcher / mais voilà c'était vraiment l'idée en fait de faire ça / mais donc c'est pas / Pour moi la mixité c'est important / un endroit exprès pour elles où elles puissent parler s'exprimer c'est important aussi / mais pas que ça
74	Enq	Ok d'accord bon bah merci beaucoup du coup Marine

Annexe 8 – Journal de bord

Mercredi 17 avril – Visite de la Philharmonie

Fatima prend le métro pour la première fois avec d'autres personnes que son mari. Elle pose plein de questions sur la manière dont cela fonctionne : les correspondances, les directions, les symboles des différents transports en commun.

(Lors de son inscription la semaine dernière, elle n'identifie pas le logo du métro)

Djeneba lui explique que pour se repérer avec les directions de la ligne 7, elle se sert des couleurs des panneaux lumineux sur les wagons, bleu pour Villejuif, jaune pour Ivry.

Vendredi 19 avril – intervention d'une médecin du CMS

Les apprenant.e.s disent qu'elles ont beaucoup apprécié l'activité de simulation de prise de rendez-vous médical. Alexandra se sert beaucoup de son traducteur automatique pour traduire des mots ou des phrases qu'elle souhaite dire.

Alexandra dit que « c'est utile pour moi ».

Mercredi 9 mai – ASL culture

Djeneba : dit qu'elle a des difficultés à lire le nom des stations dans le métro.

Elle sait parfaitement définir des itinéraires en métro en partant de n'importe où dans Paris : elle connaît les correspondances à chaque station et les destinations de chaque ligne.

Mercredi 16 mai – Visite de la conciergerie

Fatima exprime son inquiétude vis-à-vis de la scolarisation de ses filles (deux ne sont pas encore scolarisées), notamment de la plus jeune (7 ans) qui « ne parle pas assez bien français » et avec qui elle essaye de « plus parler français »

Elle parle aussi de ses difficultés en France, notamment de logement, petit par rapport à sa grande maison en Tunisie, et financières et administratives (n'a toujours pas eu son rendez-vous à l'OFII et est en attente de son titre de séjour)

Elle paraît très préoccupée.

Elle accepte de suivre M. et B. à une manifestation en soutien de la Palestine uniquement à condition qu'ils ne la laissent pas rentrer en métro seule.

Vendredi 1^{er} juin – Atelier pré-emploi

Iolanda : se met à pleurer après un appel avec sa sœur. « Ca fait un an que je suis ici, je sors pas beaucoup, j'ai pas grand chose à faire, ma famille me manque »

Orientation maison de quartier

Mercredi 20 juin - Journée des réfugiés

Fatima : « Je suis venue avec Aicha [sa fille] parce que M. est pas là, donc je voulais pas être seule pour le métro »

Vendredi 13 juillet

Alexandra me demande d'appeler la mairie de la ville où elle vient d'emménager pour avoir accès à une assistante sociale, des cours de français et l'aide alimentaire. (serveur vocal)

Vendredi 27 juillet

Iolanda demande de l'aide pour son portable qui « ne marche plus » (les données cellulaires étaient désactivées)

Elle dit plus tard avoir envie de savoir utiliser un ordinateur (à propos des cours en espace public internet qu'elle suivra à la rentrée)

Annexe 9 – Tableaux d’analyse

Agentes

		Camille	Marine
P R A T I Q U E S	Evaluati on des besoins	Euh y’a une fiche d’accueil pour évaluer un peu le profil de la personne son âge sont statut ses disponibilités besoins de mode de garde et après y’a un positionnement linguistique euh y’a un / ↑ En fait t’as deux phases / t’as une fiche d’accueil et un test de positionnement linguistique. 5 : essayer de définir un parcours avec la personne et les associations ou le monde euh + institutionnel	39 : Alors en amont / euh avant toute inscription / en amont t’as un test de positionnement /
		Evaluer par le biais d’un entretien et d’un test le profil de la personne et ses compétences pour définir ses besoins et définir un parcours	- évaluer les compétences par le biais d'un test pour former des groupes en fonction des besoins
	Orientati on	formations linguistiques ou des ateliers associatifs euh / formation linguistique c’est institutionnel ou ateliers associatifs ou vers aussi de l’accès au droit commun ou vers des maisons de quartiers parce qu’en fait la personne a juste besoin de lien social euh	
		Orienter vers des structures variées pour répondre aux besoins	
O B J E C T I F S	Visée appren tissage	21 : Bah ça devrait être des structures de proximité; 27 : visées d’autonomie sociale sur tout ce qui est mobilité euh lien social / ça peut être visée culturelle euh / vie quotidienne ça peut être insertion euh socio-professionnelle accès à l’emploi; 39 : rendre les femmes autonomes dans leur vie quotidienne ↑ dans leur insertion socio-pro ↑ dans + Dans dans la fin / dans tout ce qui est scolarité ↑ parentalité	2 : donner des outils de langages aux populations migrantes pour qu’ils puissent se débrouiller sur le territoire [...] intégration / c’est l’insertion professionnelle sur le territoire 11 : qu’ils découvrent le territoire en dehors d’lvry 13 : créer du lien entre eux 31 : Moi le but pour eux c’est qu’ils aient plus besoin d’aller voir un écrivain public déjà pour comprendre un papier (...)/ qu’ils puissent faire une demande / qu’ils puissent expliquer ce qui leur arrive à un médecin / qu’ils sachent où se diriger / pas besoin d’avoir un écrivain public pour ouvrir des droits 33 : Qu’ils soient autonomes sur le territoire 45 : il faut qu’ils connaissent les mots en fait dans leur domaine /
		Autonomie comme objectif d’apprentissage. Elle s’exprime dans différents domaines : - mobilité – autonomie sociale – vie quotidienne – insertion professionnelle – scolarité – parentalité	Autonomie comme objectif d’apprentissage. Passe par des objectifs + linguistiques. Favoriser restructuration réseau social post-migratoire. Découverte territoire
A U T O N O M I E	Définitio n de l’auto nomie	Ca veut dire ne pas ne pas avoir besoin d’être accompagné.e par un tiers pour faire ses démarches	53 : être autonome c’est ça / c’est pas dépendre de une personne pour pouvoir / ou alors savoir vers qui demander / vers les services qui soient adéquats
		-> être autonome : accomplir ses démarches seul.e, ne pas avoir besoin d’aide pour accomplir ses démarches.	-> être autonome : ne pas être dépendant d'un tiers + savoir où trouver l'aide appropriée en cas de besoin
	Favoriser l’auto nomie	2 : accueil évaluation positionnement et orientation des publics vers des offres qui sont adaptés à leurs besoins réels 5 / on essaie de voir aussi tout ce qui est autonomie euh autonomie où en est la personne dans son autonomie sociale et socio-professionnelle et / pourquoi elle veut apprendre le français / essayer de définir un parcours avec la personne et les associations ou le monde euh + institutionnel 47 : En les orientant vers tout ce qui est accès au droit commun et formation linguistique mobilité lutte contre la fracture numérique	3 : rencontres avec les asso qu’il y a sur le territoire / avec les structures d’insertion sociales / les maisons de quartier / les médiathèques / la mairie / toutes les structures qui accueillent les migrants sur le territoire 57 : une offre adaptée à chaque personne [...] lui montrer quelles sont les différentes structures qui peuvent l’accueillir [...] apprendre les mots dans leur domaine pour être autonomes
		Evaluer les besoins réels et les besoins en autonomie puis orienter les personnes vers des structures pouvant répondre à leurs besoins et à ce qui freine leur autonomie sur certains points	différenciation - Partenariat avec les structures locales pour faciliter l’accès, apprendre à se "servir" du lieu - apprentissage dans un domaine en adéquation avec leurs besoins

Apprenantes

C
O
D
E

C
O
U
L
E
U
R

Extraits
entretien

Interprétation

Données
hors
entretien

	Alexandra	Iolanda	Fatima	Djeneba
Choses accomplies seule	53 : Ah euh je prends rendez-vous euh médical. Mais je cherche / je cher cher / je cherche médical qui parle russe 57 : Hm : quand je veux demander mairie je marche seule dans la mairie 73 : Je prends gratuite repas / euh j'ai papiers / par exemple récépissé / CMU [...] Et navigo à petit prix	55 : Poste euh pas encore parce que euh / mais médecin tout ça / je commence 59 : Euh : non le bureau euh et y'en a les bureaux comme là tout à l'heure je j'ai j'étais au bureau / j'ai besoin un pe pa papier comme ça 61 : Je commence mais des / y'en a les choses euh / j'co euh / j'ai pas besoin quelque chose j'connais pas 91 : Non non normal / j'y sors euh / je fais les courses / tout ça	71 : j'aller au marché ou + au super + la supérette je parle en français avec les gens oui	Parce que moi j'aime bien sortir / pour rester à la maison tout le temps / j'aime pas / parce que si tu vas rester à la maison tu vas penser beaucoup de choses c'est pas bon / bon c'est ça que tout le temps si je rien fait / je sors / des fois je fais les boutiques / je rentre dans les boutiques / je sors / je aller au marché /
	Autonome dans la recherche de médecins russophones → contourne la difficulté mais montre une autonomie dans l'usage des outils qui permettent de répondre à ses besoins (numérique) Autonome dans ses démarches administratives (mais juste après l'entretien, elle me demande d'appeler la mairie de son nouveau lieu de résidence pour avoir accès à des cours de langue, une assistante sociale et de l'aide alimentaire) Autonome dans son accès aux droits	Autonome dans certains aspects : - mobilité - vie quotidienne (courses) - médecin Dit qu'elle commence à faire des choses (certaines démarches) → plus autonome dans certains aspects Fait part de choses qu'elle ne fait pas seule : poste, bureau, démarches administratives	Autonome dans certains aspects : - vie quotidienne (courses)	Autonome dans la vie quotidienne, sociale
Difficultés	77 : La vie en France euh simple		Euh : +++ euh je trouve des difficultés lorsque j'aller pour prendre des papiers de + dans les sociétés ou la préfecture / CA je n'ai pas encore euh 118 : Mais dans la vie quotidienne 119 : non non non 120 : y'a pas de problèmes 121 : non / oui	153 : Chez eux parce que j'ai fait seule et n'a pas marché ↓ j'ai fait seule tout le temps euh / deux fois + mais il n'a pas marché 155 : Eux ils me donnent la la la sortie territoire 179 : j'ai pas de maison d'abord
	Pas de difficultés particulières	Choses qu'elle ne fait pas seule : démarches administratives	Difficultés à accomplir certaines démarches administratives (+ mobilité, toujours accompagnée de son mari ou d'une de ses lorsqu'elle doit prendre le métro par ex). Difficultés financières et d'accès au droit commun (sécu + meubles + scolarité de ses filles + aide alimentaire)	Démarches administratives (papiers) infructueuses lorsqu'elle les fait seule Hébergée 115
Aide apportée ?		67 : Beh c'est mon mari 73 : Euh comme euh il besoin les papiers euh :: euh la maison / et payer le loyer tout ça / il fait le	83 : mon mari il m'aide 85 : mais je ne connais pas moi encore qu'est ce que je dois faire correctement / et je / A cette moment là j'ai besoin d'aide	'association ouais l'associ / l'association Alizep 109 : y'a une fille qui habite avec moi elle m'a montré / elle m'a dit / si tu connais pas demande moi
	CA	Choses pour lesquelles son mari aide : les papiers, la maison, payer le loyer	Besoin de l'aide de son mari pour accomplir ses démarches « correctement ». Elle dit aussi que c'est temporaire	Besoin d'aide par l'association pour accomplir ses démarches + assistante sociale + femme hébergée à Jean Rostand (→ autonome dans la démarche d'accès aux droits)

		Alexandra	Iolanda	Fatima	Djeneba
F O R M A T I O N L I N G U I S T I Q U E	Besoins	travailler, trouver un logement (fait), se faire soigner,	Lecture-écriture, lien social (pleure, je connais personne, je sors pas beaucoup), améliorer son niveau en langue	Lien social, améliorer son niveau en langue (surtout à l'écrit), améliorer sa compréhension des codes de la société française, travailler	Lecture-écriture
	Orientation	ASL Santé, cours de communication orale et écrite dans la vie quotidienne, ASL culture	Lecture-écriture, communication orale et écrite, pré-emploi	communication orale et écrite, pré-emploi, ASL culture	Lecture-écriture, ASL culture
	Sentiment que la FL répond à des besoins	Cours ASL Santé – simulation de prise de rendez-vous médical : c'est utile pour moi	35 : Euh : / C'est normal / comme je viens avant euh / euh avant comme je euh je viens pas ici / je connais euh je connais pas les choses / y'en a les choses que je connais pas mais maintenant ça va 37 : Euh comme par exemple euhm pour euhm / comme tu fais les papiers à le emploi : ↑ / euh comme euh y'en a les mots comme je connais pas c'est c'est quoi ↑ c'est / maintenant je commence je connais quoi / voilà J'ai appris des choses Comme par exemple : certaines démarches administratives liées à l'emploi (atelier pré-emploi) J'ai amélioré ma compréhension (mobilité)	55 : Il m'aide beaucoup qu'est ce que j'apprends ici / lorsque j'ai passé à l'OFII pour passer mon test elle était + très facile à cause parce que j'ai fait des cours ici / elle m'a donné beaucoup des idées 79 : J'ai fait beaucoup des amis	107 : Euh oui oui c'est X c'est bien ici / c'est bon / c'est bon parce que c'est / je connais beaucoup de choses / des fois c'est / qu'est ce que vous m'avez donné si j'ai allé à la maison je je lire / Y'a une fille qui habiter avec moi /
L I E N S O C I A L	Déclarations lien social	48 : Ces + cet ami parle en France encore aussi mais je parler avec mon amie russe	Oui oui / je croiser des fois les gens que j'ai connu ici	79 : J'ai fait beaucoup des amis	127 : que tu sais si tu habiter chez quelqu'un / elle elle a déjà connu les gens / si tu aller avec elle il dit / ah ça c'est Djeneba / bon on se salue / si + ils sont venu chez elle aussi / il me connaît / moi aussi je les connais / des fois je aller chez X / et comme ça / c'est ça on fait la connaissance / des fois tu rencontrer quelqu'un il parle dans la XXXX dit / ah bonjour / ah tu es wolof / oui je suis wolof / vous habitez où ↑ / X on se voit tout le temps / c'est comme ça on fait la connaissance + la connaissance c'est comme ça / tu vas XX quelqu'un dans la rue / vous + vous salue après vous vous faire connaissance / voilà
		Lien communautaire	Cours permettent le lien social	Cours permettent le lien social	A un réseau social qui se construit par le lien communautaire

