

# **Apprendre le français en tant que femmes immigrées : La langue dans les rapports de genre**

*Hana Kharis*

sous la direction de **Cécile Jouhannau**

Maîtresse de conférences en science politique

UMR 5281 ART-Dev / Université Paul Valéry Montpellier III

## **Résumé**

Se déroulant dans une association d'éducation populaire dans le quartier La Paillade, à Montpellier, cette enquête cherche à mettre en lumière les obstacles et les difficultés rencontrés par les femmes immigrées dans leur pays de destination. En utilisant la perspective théorique de l'interactionnisme, nous analysons les relations de pouvoir à l'œuvre qui, à la fois, influencent et sont influencées par le processus d'apprentissage de la langue des femmes immigrées. Pour approfondir les résultats de la recherche de littérature, nous présentons le cas de quatre femmes participant à l'atelier de français de l'association. Nous soutenons que, premièrement, la langue est un outil essentiel pour accéder aux ressources sociales, culturelles et économiques, et que l'apprentissage de la langue est essentiellement un processus social. Deuxièmement, les relations de pouvoir inégales, à l'intérieur et à l'extérieur de la maison, affectent négativement ce processus et entravent le succès des entreprises des femmes immigrées dans l'apprentissage des langues. Cette étude nous a permis de constater que le genre, en tant que variable ou catégorie identitaire, ne peut être vécu séparément d'autres catégories telles que la race, la classe et l'orientation sexuelle. La situation de migration rend ensuite plus visible l'interaction entre ces catégories au sein d'un plus grand système de domination que l'institution du mariage.

**Mots clés :** Immigration, femmes, genre, acquisition d'une seconde langue, littératie, alphabétisation, interactionnisme, socialisation

## **Introduction**

Cet article est un extrait d'un travail de recherche plus compréhensif que j'ai mené dans une structure associative montpelliéraine, dans le cadre du Master 1 Professionnel en Intervention et Développement Social. Je passais d'une à trois semaines par mois dans cette association en alternance avec les cours à l'Université Paul Valéry Montpellier III, à partir de novembre 2020 à juillet 2021. L'association se situe dans un des quartiers prioritaires de Montpellier où une grande partie de la population comprend des étrangers, 31% contre moins de 9% dans la métropole en 2020 (INSEE, 2020). Bien qu'il soit presque, si ce n'est impossible, de trouver des données officielles plus spécifiques sur les pays d'origine de la plupart des immigrés dans ce quartier, à première vue et d'après la perception générale qu'a le public montpelliérain de ce quartier, les pays d'Afrique du Nord sont considérés comme les pays dont la plupart d'entre les pailladins sont originaires.

Cette étude part d'une simple question qui m'a intriguée pendant une période où j'aidais une collègue enseignant le cours de français où toutes les participantes étaient des mères immigrées dans un mariage hétérosexuel. Sur les 17 femmes inscrites à ce cours, 16 venaient du Maroc. L'une des choses que j'ai remarquées lors de mes observations quotidiennes dans la classe et des conversations que j'avais avec ces femmes, c'est qu'elles parlaient peu ou pas de français alors qu'elles vivaient toutes en France depuis plus de 5 ans. Certaines d'entre elles avaient même vécu à Montpellier pendant plus de 20 ans et pourtant, elles avaient toujours des difficultés apparentes à comprendre et à se faire comprendre en français. Lorsque je les ai interrogées sur les difficultés qu'elles rencontraient individuellement, j'ai remarqué qu'elles vivaient dans ce que nous appelons, en termes sociologiques dans la société occidentale contemporaine, un foyer "traditionnel", avec des rôles de genre traditionnels, les femmes effectuant la plupart des tâches ménagères et restant à la maison la plupart du temps, à moins qu'elles n'aient quelque chose à faire pour l'entretien du foyer, comme faire les courses. En dehors de ces activités liées à la famille, la plupart des femmes ont besoin de la permission de leur mari pour quitter la maison. Ma question initiale était donc la suivante : « *existe-t-il un lien entre la division du travail domestique basée sur le sexe/genre et les difficultés que rencontrent les femmes immigrées dans leur apprentissage du français ?* »

Cette question a ensuite été élaborée à travers une analyse documentaire approfondie sur les questions de genre dans l'immigration et leurs impacts sur l'acquisition d'une seconde langue. De nombreuses études ont été menées sur ce sujet, notamment dans le domaine de « l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues » (TESOL), ou de la linguistique en général (Peirce, 1995; Pavlenko, 2001; Gordon, 2004; Norton & Pavlenko, 2004; Schmenk, 2004; Menard-Warwick, 2005; Krumm & Plutzer, 2008; Norton & Toohey, 2011; Blegen-Bouyer, 2012), et le genre et/ou la sexualité et la littératie (Norton, 2000; Rockhill, 1987; 1990; Luttrell, 1996; Espín, 2006). Dans la plupart de ce corpus de littérature, il est apparu qu'en résumé, l'intersectionnalité joue un rôle central non seulement dans les résultats mais aussi dans le processus d'apprentissage des langues, et que le genre, la race, la classe socio-économique, l'orientation sexuelle, parmi d'autres aspects constituant l'« identité » d'un individu, sont fluides et sont sujets à des changements et des transformations. En tant que structures de relations de pouvoir dans lesquelles les individus se trouvent, elles ne peuvent pas non plus être vécues séparément. Par exemple, si l'apprentissage d'une langue est un processus difficile en soi dans un premier temps, le fait d'être une femme immigrée de couleur qui n'a jamais suivi d'éducation formelle ne le rend pas plus facile. Il s'agit même généralement d'un désavantage pour l'apprenant et même si les relations de pouvoir inégales entre les sexes se retrouvent dans le mariage hétérosexuel, elles ne sont pas exclusivement contenues dans la sphère privée.

Les études sur le même sujet ou un sujet similaire en Europe en général, ou en France et/ou concernant la langue française en particulier, sont encore très rares. Il existe

quelques études relativement récentes en France et concernant l'apprentissage du français comme deuxième langue, par exemple celle qui a été réalisée en 2019 sur la trajectoire scolaire des enfants immigrés d'origine maghrébine, étant donné le contexte d'apprentissage à l'école dans une langue différente de celle qu'ils parlent avec leurs parents (Soriano, 2019), et une autre en 2010 qui a pour titre « *La race, le sexe et les vertus de l'analogie* » (Naudier & Soriano, 2010), avec une étude portant sur la différence d'acquisition d'une langue seconde chez les hommes et les femmes immigrés aux Pays-Bas (van der Slik, van Hout, & Schepens, 2015). La question de recherche finale était ainsi formulée comme la suite : « *comment les rapports de pouvoir domestique et extra-domestique s'articulent-ils dans les trajectoires des femmes immigrées et leur propension à l'apprentissage du français ?* ». Afin de répondre à cette question, cette recherche se développe autour du concept de « *literacy* » et de la perspective théorique de l'interactionnisme symbolique ou de la sociologie interactionniste.

### **Le genre dans la « *literacy* », l'interactionnisme, et la socialisation**

Il existe, cependant, une distinction dans la langue française concernant la traduction de « *literacy* », entre « alphabétisation » et « littératie ». La notion de « *literacy* » est traduite la plupart du temps en « alphabétisation » en français, dont il y a deux définitions données par le dictionnaire Larousse, 1/ enseignement de la lecture et de l'écriture à un groupe social déterminé (ce terme s'applique la plupart du temps à l'enseignement des adultes), et 2/ enseignement de la langue du pays d'accueil aux immigrés. Le Dictionnaire de l'Académie française la définit comme « action d'alphabétiser » avec comme exemple d'utilisation dans une phrase, « L'alphabétisation des travailleurs immigrés ».

Cependant, comme nous pouvons le constater, le terme en français se réfère de manière globale à la pratique de l'enseignement d'une langue aux immigrants ou aux compétences de lecture et d'écriture, généralement aux adultes appartenant à un certain groupe social, une population ou un pays. Une autre traduction, « littératie », qui est popularisée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) notamment au début des années 2010, n'est pas encore reconnue officiellement comme un mot français et n'existe pas dans le dictionnaire, même si elle était arrivée auparavant dans le monde de la sociologie via des traductions d'ouvrages anglo-saxons (Tourret, 2013). Bien que le mot « littératie » soit plus ou moins utilisé de manière interchangeable avec « alphabétisation », nous privilégierons le premier dans cette étude quand il s'agit de la « forme de pouvoir » et nous utiliserons le dernier lorsque nous parlons de l'acte d'enseigner ou d'apprendre en termes linguistiques.

Interactionnisme quant à lui est une approche micro-théorique remontant à Max Weber, qui perçoit la société comme le produit des interactions humaines et des interprétations que les individus donnent à ces interactions. Le « sens » que nous dérivons

de notre environnement, généré par les interactions sociales, et le sens que nous lui attribuons ensuite est une construction sociale qui résulte de toutes les interactions sociales. L'un des principes fondamentaux de l'approche de Weber, qui sera au centre de son livre, « *The Protestant Ethic and Spirit of Capitalism* », est que les actions suivent les interprétations faites du monde social qui nous entoure (Cole, 2019).

Les sociologues interactionnistes reconnaissent la capacité d'action et la liberté de choix de l'être humain. Les individus sont capables de détacher leur prise de décision de forces hors de leur contrôle et de créer et attribuer leur propre sens. Cependant, ces décisions et choix faits par les individus sont, de certaines manières, conditionnés par la société et les normes culturelles à travers des petites interactions et structures sociales. Par le biais des interprétations et des sens qui influencent leurs choix, les individus développent de nouveaux sens qui leur serviront dans leurs interprétations futures et donc dans leur prise de décision (Benzies & Allen, 2001 et Blumer, 1969, dans Handberg et coll., 2014).

En mettant l'accent sur les sens subjectivement détenus, la perspective interactionniste se concentre sur la socialisation, comprise comme un processus continu tout au long de la vie, dans les milieux institutionnels ainsi que dans ceux qui ne sont pas entièrement institutionnalisés et dans ceux qui sont non institutionnels comme les personnes sans domicile (Stryker, 2001). Dans « La socialisation », Muriel Darmon (2007) explique que la socialisation, « [c']est la façon dont la société forme et transforme les individus », la société étant un « ensemble des personnes entre lesquelles existent des rapports durables et organisés (avec des institutions, etc.) ; milieu humain par rapport aux individus » selon le dictionnaire Le Robert (1981). Darmon met plutôt l'accent sur la continuité et le caractère « déterminant » du processus de socialisation (Darmon, 2007), c'est-à-dire la société conditionne et façonne les comportements des individus (dans Grainger, 2012).

Sous l'angle interactionniste symbolique, les interactions sociales construisent et renforcent l'idée de race et de sexe par l'utilisation de symboles et leurs interprétations. La société attribue des sens ou des significations basées sur l'apparence physique pour aider les individus, ou la société elle-même dans son ensemble, à prendre des décisions dans des situations sociales (Crossman, 2020). Au bout d'un certain temps, la race et le sexe, puis le genre, ont été acceptés comme des catégories biologiques d'identité fixes et données. D'après Charles H. Cooley (1902) avec son fameux concept du « *looking-glass self* », la perception d'un individu sur lui-même est basée sur sa compréhension de la perception des autres sur lui. Pour reprendre les mots de Robert Bierstedt (2013, dans Brossard, 2016) qui résume ce concept : « *I am not what I think I am. I am not what you think I am. I am what I think you think I am* », et cela s'applique également dans le contexte du genre.

Les individus dans la société assument des tâches ou se comportent d'une certaine manière en fonction du rôle de genre qui leur est attribué ou du rôle de genre qu'ils considèrent comme leur étant attribué. Par exemple, un homme est vu comme masculin

parallèlement à certaines tâches et caractéristiques. Ainsi, un individu qui est conçu comme un homme aura tendance à accomplir ces tâches masculines et à adopter ces caractéristiques masculines. Candace West et Don H. Zimmerman (1987) considèrent que cette conformité au genre attribué n'est pas « *being gender* » (être un genre), mais « *doing gender* » (faire le genre). Le genre est une action ou une performance, et non pas quelque chose que l'on est. La masculinité et la féminité sont des « identités de genre performées » qui sont socialement construites et fluides, car les significations attachées aux symboles de la sexualité ne sont pas statiques et sont en constante évolution. Dans leur article titré comme la notion, « *Doing Gender* », West & Zimmerman soulignent que le genre est maintenu par la redevabilité. Il est attendu des hommes et des femmes qu'ils interprètent les rôles du genre qui leur est assigné au point de le naturaliser, et leur statut dépend donc de leur « performance » (West & Zimmerman, 1987).

La méthodologie de l'entretien biographique a été choisie étant donné que cette recherche qualitative cherche à mieux comprendre comment fonctionne le monde social de ces femmes, comment les décisions prises tout au long de la vie dépendent et sont fortement influencées et affectées par la socialisation de l'individu qui à la fois interagit et est conditionnée par les différentes variables précédentes de son identité. De plus, à l'exception de la recherche aux Pays-Bas, les études que j'ai mentionnées ci-dessus, parmi beaucoup d'autres, ont été réalisées en utilisant la même méthodologie, bien que n'utilisant pas les mêmes théories, concepts ou perspectives.

En gardant ces points à l'esprit, trois arguments principaux sont proposés. Premièrement, la langue a été construite comme une forme de pouvoir dans le récit du développement économique international. Elle est un outil essentiel pour accéder aux ressources sociales, culturelles et économiques sans lesquelles un individu peut être rendu « handicapé », qui est la raison pourquoi l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour des immigrants est, indéniablement, un élément crucial pour déterminer sa qualité de vie et encore plus pour une femme qui se trouve souvent dans une position désavantageuse dans les relations de pouvoir inégales entre les genres.

Le processus d'apprentissage de la langue est également essentiellement social, ce qui signifie qu'il permet aux immigrants d'accéder aux ressources susmentionnées pendant leur processus d'apprentissage et pas seulement lorsqu'ils l'ont pleinement acquise. Deuxièmement, les relations inégales de pouvoir entre les sexes que l'on retrouve à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur du foyer, dans les interactions entre les conjoints, et entre les immigrants et la société d'accueil, ne sont pas mutuellement exclusives. La propension à apprendre le français n'est pas le produit d'un seul système de domination. Troisièmement, l'immigration amplifie l'interaction entre les catégories ou les variables d'identités telles que le genre, la race et la classe socio-économique dans un système de domination qui est plus grand que le mariage en tant qu'institution. En utilisant l'approche

intersectionnelle, je soutiens que leur "succès" dans l'apprentissage d'une seconde langue dépend de leurs trajectoires individuelles.

Les quatre personnes interrogées dans le cadre de cette recherche – Hajar, Kahsa, Boshry et Asha – sont toutes des femmes immigrées du Maroc qui sont venues en France à l'âge adulte pour des raisons familiales, comme le changement de profession de leur mari ou la réunification avec leurs enfants. Comme nous l'avons déjà mentionné, le contact a été établi pendant mon stage où j'aidais, à certaines occasions, ma collègue ou la présidente de l'association à enseigner le cours de français. Trois d'entre elles, Hajar, Kahsa et Boshry, fréquentaient l'association pour apprendre le français depuis plus d'un an, tandis qu'Asha était l'une des membres les plus récentes de l'association, car elle et sa famille venaient de quitter l'Espagne pour s'installer en France depuis moins d'un an au moment où l'étude a été menée.

## **Alphabétisation des femmes immigrées et rapports inégaux de pouvoir**

La conformité aux rôles de genre socialement assignés et construits joue un rôle central dans la suppression de la possibilité pour les femmes d'être indépendantes dans la sphère « privée », ce qui en fait le principal lieu d'oppression des femmes. Toutefois, la perception et l'attitude de la société d'accueil ainsi que les réglementations, les lois et les politiques de l'État français en matière d'alphabétisation et de littératie des immigrées contribuent rarement à résoudre les problèmes auxquels les femmes immigrées font souvent face, ou encore elles peuvent renforcer les rapports de pouvoir inégaux dans la sphère domestique.

### *A. Rôles et identités de genre dans la sphère « privée »*

Dans cette étude, nous avons pris un échantillon de quatre femmes qui représentent, plus ou moins, la totalité de notre sujet principal, à savoir les femmes immigrées participant au cours de français dispensé par l'association où je faisais mon stage. Sur 17 de femmes immigrées inscrites aux ateliers, une seule n'est pas originaire du Maroc. Certaines caractéristiques que nous pouvons observer chez nos sujets sont qu'elles sont, à l'exception de Boshry, nées et ont grandi dans un milieu rural. Boshry est également la seule à avoir appris un peu de français à l'école au Maroc, car elle est la seule à avoir le diplôme du baccalauréat. Elles sont toutes des mères au foyer dans un mariage hétérosexuel avec plus d'un enfant. L'une d'entre elles, Kahsa, a été mariée deux fois car son premier mari est décédé d'un cancer. Le mari de Hajar est un retraité, tandis que les trois autres sont tous des travailleurs manuels—un agent de sécurité à la gare, un ouvrier du bâtiment et un agent d'entretien. À l'exception du mari d'Asha, dont la famille vient de quitter l'Espagne pour s'installer en France en juin 2020, tous les maris parlent français. Tous leurs enfants parlent également le français, bien que ceux d'Asha parlent en espagnol entre eux.

Après environ deux mois d'observation et de lecture des résultats des entretiens, nous avons pu constater que les principaux points communs des obstacles et des difficultés rencontrés par ces femmes pour apprendre le français sont les résultats, entre autres, d'une division très inégale du travail domestique basée sur les rôles de genre « traditionnels » socialement construits, ainsi que d'autres obstacles qui font que ces femmes sont « en retard » dans leur apprentissage du français, indépendamment de leur niveau de « motivation ».

Leurs journées consistent principalement à se lever tôt le matin pour préparer le petit-déjeuner pour toute la famille, ce qui, pour Boshry et Asha, concerne également leurs enfants. La plupart du temps, elles parlaient surtout aux voisins, ce qui, pour Boshry et Asha qui vivaient en Italie et en Espagne avant de s'installer en France, était la principale pratique qui leur a permis d'apprendre l'italien et l'espagnol. En France, cet arrangement autour de la maison perdure. Elles ont changé de pays, mais pas de routine.

Elles ont déclaré que leur objectif d'apprendre le français est de nature plutôt pratique. Une chose notable que nous avons pu repérer pendant l'entretien est qu'elles ont toutes dit que les démarches administratives en France prennent beaucoup de temps et qu'elles ont souvent besoin d'aide pour accomplir ces tâches, car le langage utilisé dans les documents est beaucoup plus complexe que leur maîtrise du français. Une question se pose alors : ces tâches ménagères aident-elles les femmes ou les empêchent-elles d'avancer dans l'apprentissage du français ?

Nous tenterons d'élaborer sur cette question dans la partie suivante, mais l'une des perspectives que nous pouvons utiliser afin de comprendre les relations complexes entre les sexes au sein des familles immigrées concerne l'un des cercles vicieux piégeant les femmes immigrées dans la sphère privée—l'écart entre les sexes dans l'éducation les empêche d'apprendre plus tard une deuxième ou une troisième langue, qui les empêche d'entrer sur le marché du travail. Force est de constater que le fait de ne pas avoir le droit de travailler signifie qu'une autre occasion leur est fermée d'apprendre à parler la langue dominante de la société d'accueil ou, dans ce cas, le français.

Lorsqu'elles se marient avec un homme, non seulement les femmes immigrées ne sont pas encouragées à travailler, mais parfois leurs maris les découragent de travailler. Dans le cas de Kahsa, par exemple, lors de son premier mariage, qui était très abusif et oppressif à l'égard de ses droits et de sa liberté, elle n'a pas seulement été interdite de travailler, mais a été confinée à la maison. Même si elle voulait apprendre le français dès leur arrivée à Montpellier, son mari ne la laissait jamais sortir de la maison. Cela pourrait laisser penser que sans encouragement à travailler, les femmes n'ont aucune « motivation » pour apprendre. Cependant, à travers les histoires de ces femmes, il serait non seulement complètement incorrect de considérer la situation de cette façon, mais aussi dangereux. La plupart des femmes qui ne sont pas autorisées à travailler par leur mari risquent également de subir des violences si elles « désobéissent », comme le cas démontré par l'une

des femmes interrogées par Blegen-Bouyer (2012) qui a également été dissuadée de reprendre son travail d'infirmière et confrontée à la violence verbale, mentale et physique de son mari.

Les obstacles qu'elles rencontrent concernent également le soutien familial et leur rôle dans la préservation de la « langue maternelle ». Selon quelques conversations que j'ai eues avant l'entretien, elles ont dit que leurs difficultés en français sont surtout liées au fait que le français est difficile et que leurs maris ne veulent pas les aider parce qu'ils sont trop fatigués après le travail. Pour Boshry, le métier d'étancheur de son mari est très exigeant physiquement. Lors d'un des ateliers auxquels j'ai participé en février, Boshry a même eu un vif débat avec une autre femme dont le mari travaille dans un restaurant et qui a dit qu'elle ne laisserait jamais son mari ne rien faire à la maison, même après le travail. Elle a dit qu'elle n'accepterait pas cela, car un mariage, pour elle, c'est un partenariat.

Les arguments de ces femmes nous permettent de voir la question sous au moins deux angles différents : 1/ la réalité de nombreuses familles d'immigrants de la classe ouvrière fait que les femmes intériorisent davantage les rôles de genre socialement construits, en les acceptant comme leur « part » du partenariat qu'est le mariage, et 2/ bien que le débat n'ait pas montré clairement comment la division du travail domestique est discutée ou décidée, ce qui aurait pu donner plus d'informations sur les relations de pouvoir à la maison en ce qui concerne le pouvoir de négociation des femmes, il est possible que, même dans cette répartition du travail, il y ait des inégalités.

Comme l'expliquent Haddad et Lam (1994), dans leur recherche au sein de la communauté d'immigrants italiens au Canada entre 1970 et 1990, la répartition des tâches domestiques entre le mari et la femme peut être égale mais pas de même nature. En raison du travail des maris, les tâches ménagères des femmes ne pouvaient pas être reportées, alors que celles des hommes donnent plus de flexibilité. Par exemple, jeter les ordures, jardiner et laver la voiture ne sont pas des tâches qui sont effectuées tous les jours et qui ne sont pas urgentes. Haddad et Lam (1994) ont également affirmé que, « *For the men, upon returning home from work, often exhausted, they were received by clean children, a meal and a clean house, products of a full days' work which was not yet over for women, work which the men did not see nor often cared to hear about, as long as it had been done upon their return home every day,* »<sup>1</sup> (p. 174). Cette remarque montre que les points 1 et 2 ne s'excluent pas nécessairement l'un l'autre. Les femmes sont rarement appréciées ou sensibilisées au fait que les travaux qu'elles effectuent à la maison sont importants pour maintenir la cohésion du foyer, car il s'agit de leurs « responsabilités », alors qu'il est plus « normal » d'attendre des femmes

---

<sup>1</sup> « Pour les hommes, en rentrant du travail, souvent épuisés, ils étaient accueillis par des enfants propres, un repas et une maison propre, produits d'une journée entière de travail qui n'était pas encore terminée pour les femmes, travail que les hommes ne voyaient pas et dont ils ne se souciaient pas souvent d'entendre parler, tant qu'il avait été fait à leur retour à la maison chaque jour, » (Haddad & Lam, 1994, p. 174).



qu'elles soient « reconnaissantes » que leur mari aille travailler pour soutenir financièrement leur famille, elles aussi incluses comme leurs épouses.

Un autre thème très commun chez ces quatre femmes est que les membres de leur famille qui parlent français refusent de leur parler en français, parce que la communication serait plus simple et plus facile. À titre d'exemple, à un moment pendant l'entretien, elles ont ri ensemble lorsque Boshry nous a raconté que ses enfants lui disaient : « Maman, s'il te plaît, arrête et parle en arabe, on ne comprend pas ton français », alors qu'elle était l'une des trois seules femmes de la classe à avoir atteint un niveau suffisamment avancé pour passer le test du CFG.

La plupart des femmes immigrées se voient également demander par leur mari de parler à leurs enfants dans la langue de leur pays d'origine, leur langue maternelle. Certaines de ces femmes ressentent également le besoin de le faire parce qu'elles ne veulent pas non plus que leurs enfants oublient ou perdent leurs propres « racines ». Cette situation est soutenue par Espín (2006) comme faisant des femmes le dernier « bastion de la tradition », par lequel Espín entendait que les hommes qui récupèrent le pouvoir contrôlent le corps et l'expression sexuelle des femmes. Cependant, cela est également vrai pour les femmes dont le rôle à la maison est de préserver leur langue maternelle. Boshry en est encore un exemple.

Elle continuait à parler à ses enfants en arabe, même si parfois elle leur demandait de lui parler en français pour pratiquer, car elle veut que ses enfants continuent à parler l'arabe marocain pour préserver leurs « identités » et cultures natives marocaines. L'arabe reste donc la langue principalement parlée à la maison, surtout quand elle parle à son mari, bien que ses enfants se parlent en français entre eux. La situation est peu ou pas équilibrée car, à l'exception d'Asha, tous leurs enfants et leur mari parlent couramment le français. Les femmes, qui n'ont pas le même accès à la vie publique que leur mari et leurs enfants, n'apprennent le français que lorsqu'elles sont à l'association. Une fois rentrées chez elles, leur seule interaction sera avec leurs familles respectives. Pourtant, même avec les membres de leurs familles, elles sont toujours confrontées à une résistance lorsqu'il s'agit de parler français. L'isolement dont parle Blegen-Bouyer (2012) dans son travail peut être compris sous cet angle et se retrouver dans le cas de ces femmes également. En plus de l'isolement en termes spatiaux—être toujours à la maison pour s'occuper des tâches domestiques—les femmes sont susceptibles de se sentir exclues des conversations dans leur famille.

En d'autres termes, ce type de fonctionnement peut constituer un autre cercle vicieux dans lequel se retrouvent la plupart des femmes immigrées. Parce que la mère n'a pas assez d'accès à la vie publique, ce qui l'amène à ne pas avoir assez de pratique du français parlé ou oral, elle ne développe pas ses compétences productives dans la langue ni n'a la confiance nécessaire pour parler. Leurs enfants, surtout les plus jeunes, auront du mal à comprendre leur mère, refusant ainsi qu'elle essaie de leur parler en français. Il est

fort probable que leurs enfants lui parlent en français, sachant qu'elle les comprend, même si elle n'est pas capable de leur répondre dans la même langue.

Leurs descriptions des interactions qu'elles ont à la maison avec leurs enfants et leur mari ont confirmé, d'une certaine manière, un aspect qui ne peut pas être négligé à partir des observations initiales et des conversations informelles que j'avais eues avec ces femmes, c'est qu'elles avaient une faible ou très faible estime d'elles-mêmes. Elles n'avaient pas la confiance en elles nécessaire pour s'exprimer en français, même si elles avaient de bonnes capacités de compréhension orale. Lors d'un échange en mars avec Boshry, par exemple, elle a dit que la plupart du temps, elle savait ce qu'elle voulait dire mais qu'elle ne pouvait pas prononcer les mots au moment de parler. Cela pourrait également être la raison pour laquelle ils ont tendance à toujours recourir à leur langue maternelle, l'arabe ou le berbère.

### ***B. Rapports de pouvoir extrafamiliaux entravant l'alphabétisation***

Les rapports entre les sexes, en tant que système complexe de domination et de pouvoir, ne se produisent pas seulement dans les limites de la sphère « privée », du foyer, dans le contexte unique du ménage. Dans la sphère « publique », de nombreux facteurs entravent la progression de l'apprentissage des langues par les femmes immigrées.

Le premier exemple le plus évident est les rapports de domination concernant l'accès au marché du travail qui n'ont pas seulement lieu entre le couple. La discrimination sexuelle dans la sphère publique est un autre moyen et une autre raison pour laquelle le domaine professionnel pourrait avoir un impact important sur l'apprentissage linguistique. En effet, l'apprentissage du français peut être plus compliqué pour les femmes immigrées car il existe des fossés entre les sexes en termes de domaine de travail, 1/ les professions à prédominance féminine ont tendance à être moins rémunérées et moins prestigieuses que les autres professions, 2/ les options de travail pour les femmes ne sont pas aussi variées que pour les hommes, 3/ en plus du sexisme systémique au marché du travail, les femmes immigrées en France doivent également faire face à d'autres formes de discrimination issues du profilage racial et de l'islamophobie, parmi d'autres, accentuant les inégalités dans les relations de pouvoir entre les sexes intra-domestiques et extra-domestiques.

Deuxièmement, le niveau de scolarisation et le statut socio-économique des femmes constituent également un facteur dans le progrès de leur apprentissage de langue. Deux des femmes participant à cette recherche, Hajar et Kahsa, n'ont jamais été formellement scolarisées au Maroc. Même si au Maroc, le français est utilisé dans des contextes plutôt formels et officiels, les écoles formelles sont généralement le lieu où les jeunes obtiennent des connaissances ou des compétences en français. Sans formation ou d'éducation formelle sur la langue française, reprendre la langue à l'âge adulte est naturellement plus difficile et compliqué. Si Hajar n'a pas mentionné spécifiquement la

raison pour laquelle il lui était interdit d'aller à l'école, pour Kahsa, il était impératif selon ses parents qu'elle apprenne les « compétences plus importantes » telles que faire la cuisine et le ménage—les compétences « féminines » importantes pour le maintien de foyer.

Nous pouvons ainsi comparer ces histoires de scolarisation d'Hajar et Kahsa avec celle de Boshry qui a un niveau le plus élevé parmi nos quatre sujets avec son diplôme de Bac+2, même s'il ne lui permet pas de faire carrière. Nous pouvons supposer que Boshry appartient à une classe socio-économique relativement plus élevée que Hajar, Kahsa et Asha. Elle a grandi dans une zone plus urbaine de Casablanca, avec des frères et sœurs qui poursuivent des études supérieures au baccalauréat, comme elle. Pour Boshry, le français qu'elle a appris pendant sa scolarité au Maroc l'a beaucoup aidée à apprendre le français à Montpellier. En outre, Boshry reconnaît le fait que le quartier est l'une des parties les plus « évitées » de la ville de Montpellier.

Certes, toutes les quatre admettent et disent explicitement que les Marocains qu'elles voient dans le quartier ne sont pas du tout représentatifs des Marocains qui vivent au Maroc, comme le montre la façon dont elles nous ont décrit leurs souvenirs d'enfance au Maroc. Si elles vivent à La Paillade, elles ne s'identifient pas nécessairement à eux. Elles ne voient pas les mêmes valeurs fondamentales qu'elles trouvaient dans leur village ou leur ville d'origine au Maroc. Cependant, il était particulièrement clair chez Boshry qu'elle ne voulait pas être associée au reste des Marocains vivant à La Paillade. Elle voulait se distinguer des Marocains du quartier, de la même manière qu'ils sont perçus par le reste de la société montpelliéraine. En observant cette attitude de Boshry, nous pouvons supposer que ces divers facteurs contribuant aux progrès de Boshry—âge relativement jeune, éducation, situation socio-économique—jouent également un rôle dans le renforcement de sa confiance, lui donnant plus d'avantages dans son processus d'apprentissage.

Par ailleurs, il est évident que ce type de cours de langue pourrait souvent être un espace de sociabilité, d'autant plus qu'elles sont toutes dans des situations similaires, il semblerait que l'homogénéité entre elles puisse pousser à parler entre elles en français, à s'entraider en pratiquant ensemble. Pourtant, pendant les observations dans les mois précédant l'entretien, j'ai pu constater que, bien au contraire, cette homogénéité freine leur apprentissage car elles ont pour la plupart recours à l'arabe ou au berbère lorsqu'elles savent que leurs interlocuteurs les comprennent dans leur langue maternelle, même pour les plus avancées d'entre elles.

Ce comportement était également renforcé par la présidente, qui était souvent rapidement frustrée lorsque les femmes ne la comprenaient pas. Elle demanderait à quelqu'un dans le groupe, qui arrive à la comprendre, de traduire les informations qu'elle diffuse aux autres en arabe ou en berbère. Un autre problème dans le contexte de cette association est que les « enseignants » des ateliers du français ne sont pas formés pour enseigner le français comme seconde langue. De plus, les cours proposés à l'association ne

sont pas du tout adaptés à leurs besoins. Plusieurs problèmes proviennent donc d'une méthode très mal adaptée pour ces femmes dont la plupart ne savent même pas lire l'alphabet latin.

La conduite de la présidente ne les aide pas non plus à faire du progrès. Les animatrices se trouvent souvent en tension avec la présidente pendant le cours de français, car elles pensent que les mots utilisés par la présidente lorsqu'elle enseigne ou corrige le français des femmes sont loin d'être acceptables. Elles pensent que les remarques qu'elle a faites sont dégradantes et condescendantes envers les femmes et que cela ne les aide pas à progresser.

Les femmes me disaient souvent que ce qu'elles voulaient vraiment apprendre, c'est à lire et à écrire, parce qu'alors elles pourraient commencer à apprendre et à comprendre petit à petit de quoi les gens parlent, comment prononcer les mots et, finalement, elles pourraient commencer à parler. La question n'est pas qu'elles n'ont jamais dit ce dont elles ont besoin d'apprendre ou comment et pourquoi elles veulent apprendre le français, mais que l'association ne prête pas assez d'attention aux désirs, aux rêves et aux objectifs des femmes, ni au simple fait de reconnaître leur mode de communication préféré, qui est davantage écrit que parlé. L'association ôte de plusieurs manières à ces femmes immigrées leur « *agency* », le pouvoir de décider et de dire ce dont elles ont besoin d'apprendre, en disant que, parce qu'ils sont français, ils savent mieux que ces femmes ce qui est le plus important pour elles.

En résumé, nous pouvons considérer qu'il y a, au moins, trois problèmes principaux auxquels les femmes sont confrontées et qui proviennent de leur site principal d'apprentissage du français. Premièrement, les cours dispensés par des associations, ayant la « compétence » et l'autorisation de donner des cours de français, déléguées par l'État, généralement par le biais d'un partenariat avec la CAF, n'ont pas de programme commun ou de cadre d'enseignement. Il n'y a jamais de contrôle sur ce qui est fait avec les femmes, comment il est fait, et ce que l'association entend par « alphabétisation ». Deuxièmement, il n'y a qu'une seule classe pour chaque session—le matin et le soir. Donc, l'association prend toute personne et la met dans la même classe que les autres, quel que soit son niveau de maîtrise du français.

Troisièmement, les animatrices ne sont pas spécialement formées pour traiter les problèmes que les femmes immigrées peuvent avoir dans leur sphère privée. Même si la violence domestique n'existe pas uniquement pour les femmes immigrées dans cette association, l'impact de l'incapacité des animatrices à traiter ces problèmes était très observable. Souvent, les femmes immigrées se confient à l'une des animatrices en qui elles ont confiance, sur leur situation domestique à la maison, sur des problèmes administratifs, et sur bien d'autres aspects de leur vie personnelle. Cette situation peut s'avérer très problématique lorsqu'il devient évident qu'il s'agit d'un problème qu'une volontaire en service civique n'est pas en mesure de traiter, en ce qui concerne notamment la violence

domestique qui laisse souvent les femmes sans voix et coincées entre s'enfuir ou rester, les deux impliquant un risque pour leur vie.

## **Expériences d'immigration et propension à l'apprentissage du français**

### *A. Comprendre la place des femmes immigrées*

L'expérience migratoire des femmes immigrées n'est pas seulement déterminée par leur statut d'« immigrée » ou de « femme ». Leur vie quotidienne est truffée et imprégnée de relations de pouvoir qui impliquent d'autres noms et adjectifs auxquels elles s'associent ou qui leur sont attribués. Mais leur place n'est jamais statique ni monotone, comme les pratiques genrées sont également comprises différemment par les individus en fonction de leur propre histoire et des circonstances actuelles (Menard-Warwick, 2009).

### **Normes et stratifications de genre dans la culture marocaine**

L'éducation joue un rôle important dans la réussite de la socialisation d'une seconde langue. Certains chercheurs ont beau penser que les femmes sont supérieures aux hommes lorsqu'il s'agit d'acquérir une nouvelle langue (Davis K. & Skilton-Sylvester, 2004; van der Slik et coll., 2015), les identités genrées des femmes immigrées entravent souvent l'acquisition d'une seconde langue (Blegen-Bouyer, 2012). La socialisation et la construction des rôles de genre peuvent être vues se manifester dans les histoires des femmes immigrées et la façon dont elles sont cultivées dans leur enfance, comment les garçons et les filles sont éduqués différemment.

Hajar et Kahsa, qui ont grandi dans les années 1960 au Maroc avec une culture fortement religieuse et/ou patriarcale, en sont deux exemples. Cette culture patriarcale a également été considérablement renforcée et soutenue par un gouvernement patriarcal, avec des lois qui ne sont pas en faveur des femmes. Pour de nombreuses femmes comme elles, il était plus important pour leur famille de financer l'éducation de leurs frères, car lorsqu'ils grandissent, ils doivent être prêts à être le principal pourvoyeur de leurs futures familles, alors que pour les filles, il était plus important de s'occuper de la famille. Dans de nombreuses cultures, y compris celle du Maroc, c'est la manière dont certains parents « préparent » leurs filles au mariage. Selon ONU Femmes, les femmes et les filles âgées de 15 ans et plus au Maroc consacrent 20,8 % de leur temps aux soins non rémunérés et au travail domestique, contre 3 % pour les hommes (ONU Femmes, 2020).

En outre, dans ces cultures, y compris celle du Maroc, les femmes sont encore incitées à se marier jeunes, tandis que les hommes sont libres de poursuivre des études supérieures et de faire carrière. Il est toujours considéré que les femmes ont la « responsabilité » biologique d'amener des enfants dans le mariage. Toutes les femmes dans cette présente étude sont mariées avant l'âge de 25,5 ans, qui est l'âge médian du

premier mariage chez les femmes marocaines au Maroc (UNICEF, 2017). En France, ce chiffre est nettement plus élevé. Selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), en 2017, l'âge moyen du premier mariage hétérosexuel est de 38,1 ans pour les hommes et 35,6 ans pour les femmes (INSEE, 2018).

Le mariage est une carrière choisie pour les filles. Quand elles se marient avec un homme, l'autorité de l'homme sur sa femme au sein de l'institution du mariage est cimentée et légalisée. Le statut des femmes en droit civil est réglementé et contrôlé sous le mécanisme Code de statut personnel (CSP) ou également connu sous le nom de Mudawana et basé sur l'école Malikite du droit islamique. Toutefois, des mesures importantes ont dernièrement été prises pour améliorer le statut des femmes au Maroc telles que l'augmentation de l'âge minimum du mariage pour les femmes de 15 à 18 ans afin d'égaliser celui des hommes, des programmes pour améliorer l'accès des jeunes femmes à l'éducation, les efforts visant à réduire la discrimination sexiste au sein du système juridique, et l'abolition de l'obligation du mari de subvenir aux besoins de sa femme, ainsi que la responsabilité de la femme de s'occuper du ménage, d'allaiter les enfants, de rester fidèle, d'obéir à son mari et de respecter sa famille. Dans la pratique, cependant, l'application de ces mesures est soumise à plusieurs défis (Naciri, 2005).

### **Démêler le mythe de « pouvoir » des mères**

La sociologue américaine Dorothy Smith (1987) note que les inégalités entre les sexes, en particulier la division sexuelle du travail domestique, constituent l'édifice sur lequel les systèmes éducatifs sont construits en Amérique du Nord. Les écoles ont tendance à dépendre davantage de la participation des mères aux soins et à la prise en charge de leurs enfants. Cependant, cela est également la réalité dans le contexte de la France, comme nous le voyons dans la façon dont le rôle des mères est étendu au fait d'emmener leurs enfants à l'école, de s'assurer qu'ils arrivent à l'école et rentrent chez eux en sécurité. Les mères aident leurs enfants à faire leurs devoirs et s'occupent du travail administratif demandé par l'école.

Les mères immigrées sont investies dans l'éducation de leurs enfants au point que c'est l'un des principaux objectifs de l'apprentissage du français. Pour Boshry et Asha, dont les enfants sont encore à l'école au moment de cette enquête, l'éducation de leurs enfants est la raison pour laquelle elles veulent parler couramment le français. Wendy Luttrell (1996) démontre, en démêlant le mythe de « l'omnipotence maternelle », que la motivation commune des mères qui poursuivent tout type d'éducation est d'être de meilleures mères pour leurs enfants, car elles croient qu'elles sont la clé de la réussite scolaire de leurs enfants. Luttrell explique, à travers la psycho-dynamique du « *female-dominated mothering* » (maternage dominé par les femmes), que ce mythe suggère que la domination masculine— tant l'exercice destructeur du pouvoir par les hommes que l'intériorisation et donc la

volonté d'accepter ce pouvoir par les femmes—conduit à une dépendance infantile et à la projection de la toute-puissance sur les mères (Luttrell, 1996).

Dorothy Dinnerstein (1976), qui a publié le compte-rendu de la (*m*)othering, soutient qu'un enfant projette l'omnipotence (toute-connaissance et toute-puissance) sur la première personne qui s'occupe de lui, qui est généralement une femme. Certains diront certes que ce sentiment d'omnipotence peut conférer aux mères une influence et un pouvoir considérables dans la maison, du moins sur leurs enfants, mais cette omnipotence maternelle est illusoire à deux égards importants (Luttrell, 1996).

Premièrement, le pouvoir et l'impuissance sont projetés sur les mères en même temps, car les mères sont alors considérées comme des objets nécessaires et non comme des sujets du développement de l'enfant. Cela alimentera ensuite les attentes culturelles de ce que signifie être une « bonne » mère, qui ne pourront jamais être réalisées parce que le mythe à la fois idéalise et blâme les femmes pour leurs soins. Les « bonnes » mères sont censées mettre de côté leurs propres besoins et désirs afin de satisfaire les « besoins insatiables » de leurs enfants. Deuxièmement, le mythe masque les conditions socio-structurelles qui limitent le contrôle que les mères sont censées avoir sur l'éducation de leurs enfants. Ainsi, les forces sociales plus larges qui atténuent les relations de soins (la pauvreté et la violence raciale, par exemple) sont présentées comme la responsabilité des femmes individuelles plutôt que de la politique sociale (Dinnerstein, 1976, dans Luttrell, 1996).

Asha, par exemple, a refusé d'aller à l'école quand elle était jeune et nous a dit qu'elle le regrettait beaucoup aujourd'hui. Si elle reconnaît le fait qu'elle ait eu le choix de ne pas vouloir aller à l'école, elle ne pourra jamais laisser ses enfants faire la même chose. Les femmes, en tant que mères individuelles, ont la responsabilité de faire comprendre à leurs enfants l'importance et la valeur de l'entreprise éducative. En blâmant les femmes, les forces sociales plus larges qui régissent la distribution inégale des compétences en littératie ne sont pas examinées. En donnant l'impression que ce sont les femmes, et non l'État par le biais des institutions éducatives, qui sont responsables de la transmission des compétences en matière d'alphabétisation, les insuffisances des politiques publiques en matière d'éducation ne sont pas remises en question. « L'omnipotence maternelle » n'améliore pas le pouvoir de négociation des femmes dans le processus de décision au sein de leur famille. Au contraire, elle consolide la « place des femmes » dans la structure inégale des sexes et les conduit à assumer la responsabilité « naturelle » de l'alphabétisation de leurs enfants. Il est nécessaire de commencer à reconnaître la subjectivité des individus, notamment des femmes, qui sont elles aussi des êtres humains en dehors de leur rôle de mère et d'enseignante.

## Du manque d'estime de soi aux renversements de pouvoir

Nous avons abordé la tendance des femmes immigrées, dont Hajar, Kahsa, Boshry et Asha, à éviter de sortir seules lorsqu'il y a une possibilité de contact avec des locuteurs de la langue dominante dans la société d'accueil. Ce sentiment de sécurité se trouve également chez les participantes à l'étude de Rockhill (1987) qui a constaté que les femmes immigrées s'en remettaient à quelqu'un qui pouvait les aider en anglais dans la mesure du possible, plutôt que d'entreprendre elles-mêmes le travail de littératie.

Rockhill (1987; 1990) a constaté que les femmes immigrées ne sortent presque jamais seules, sauf dans des situations qui exigent leur présence pendant que leur mari est au travail et leurs enfants sont à l'école, toutes comme Rosa, l'une des femmes de la recherche de Blegen-Bouyer (2012), qui a décrit se sentir mal à l'aise, voire impuissante, en allant seule à l'épicerie. De même pour Hajar et Kahsa qui, même si leurs enfants sont adultes et ne vivent plus avec leurs parents, préfèrent sortir pour faire leur épicerie ou leurs rendez-vous avec un de leurs enfants ou plus. Lorsqu'elles sont seules et laissées à elles-mêmes pour se débrouiller, elles nous ont dit qu'elles avaient moins confiance en elles.

Selon Finnie & Meng (2005) cités dans les travaux de van der Slik et coll. (2015), les femmes ont également tendance à sous-estimer leurs capacités et leurs talents, notamment en termes de compétences linguistiques. Même si Asha nous a dit que son mari ne parlait pas français, elle a mentionné qu'il parlait néanmoins mieux le français qu'elle parce qu'il avait du travail. Pour Hajar, Kahsa et Boshry, leurs maris parlent tous couramment le français.

Ce faible niveau de confiance et d'estime de soi est souvent aggravé par la violence à l'égard des femmes, sous toutes ses formes et dimensions. Les formes de violence auxquelles les femmes immigrées doivent faire face de la part de la figure masculine dominante de leur sphère domestique ou d'autres membres de leur famille peuvent vraiment varier, allant de simples remarques condescendantes à des gestes dédaigneux qui entravent leur progression, donnant l'impression que leur voix n'est pas importante. Par exemple, dans l'étude de Blegen-Bouyer (2012), le mari de Rosa ne soutenait pas son acquisition de l'anglais. À la question de savoir si et comment son mari la soutenait, elle a répondu : « *No, he works a lot. He comes back tired. He almost doesn't have time, but he knows more. Much more. He can speak like in the third level I think, second... I don't know. Because I explain something to him and he says, 'I already know that'* »<sup>2</sup>. Il semble naturel que de telles remarques découlent d'un sentiment de domination sur les femmes.

De plus, les femmes ont également tendance à utiliser et à dépendre davantage de l'écrit, tandis que les hommes acquièrent et utilisent davantage l'anglais parlé (Rockhill

---

<sup>2</sup> « Non, il travaille beaucoup. Il rentre fatigué. Il n'a presque pas le temps, mais il en sait plus. Beaucoup plus. Il peut parler au troisième niveau je pense, au deuxième... je ne sais pas. Parce que je lui explique quelque chose et il dit, 'je le sais déjà,' » (Blegen-Bouyer, 2012).



1987; 1990; 1993). À l'appui de ce constat, Rockhill a également observé que les hommes se sentent plus à l'aise en « public » que les femmes—le public désignant un groupe ethnique masculin ou le public où est parlée la langue dominante, dans lequel les femmes ne se risquent que si elles y sont obligées (Rockhill, 1987, p. 162). En outre, les maris peuvent généralement aller dans le public sans l'accord de leur femme, alors que pour elles, elles ont besoin de l'accord de leur mari pour sortir de la maison—au cours de français, à l'école de leurs enfants, au marché dans la même enclave ethnique, et dans d'autres espaces publics où il ne leur est pas possible de se rassembler ou d'interagir de manière profonde avec des interlocuteurs natifs.

Bien que ce ne soit pas exactement de la même manière, le sentiment de domination des hommes sur les femmes se retrouve également dans le travail de Gordon (2004). L'un des étudiants masculins de la recherche de Gordon a déclaré qu'il « n'aimait pas » que les femmes disent qu'elles sont indépendantes et font ce qu'elles veulent (Gordon, 2004, p. 438). Les hommes trouvent menaçant pour leur « *MALE RIGHT* » ou leur pouvoir masculin (Corrigan, 1986, dans Rockhill, 1987) que les femmes acquièrent plus de pouvoir grâce à l'apprentissage des langues, car elles peuvent alors trouver un emploi, être financièrement indépendantes et quitter leur mari si elles le souhaitent. Les femmes qui apprennent quelques mots de la langue dominante à des fins de survie n'ont rien à craindre. En revanche, dès que l'apprentissage de la langue est lié à la mobilité ascendante, les hommes se sentent menacés (Rockhill, 1987).

L'isolement qu'elles ressentent peut également être renforcé par le manque de confiance dans leurs compétences en français. Elles sont enclines à se sentir vulnérables, incapables et impuissantes en raison de leur incapacité à se défendre (1987, p. 162) ou à défendre les membres de leur famille. Par exemple, l'impuissance se reflète également dans les réponses d'Asha lorsque nous l'avons interrogée sur les objectifs qu'elle avait pour apprendre le français. Elle a dit que l'un de ses objectifs était de pouvoir défendre ses enfants face aux injustices et, comme nous l'avons vu dans la section des résultats de l'entretien, elle a parlé de dignité. Elle désire être perçue comme une égale des Français. Rockhill (1987) appelle cela « le cycle de la vulnérabilité » car en raison de leur isolement à la maison, elles n'ont pas beaucoup d'options pour apprendre la langue parlée (p. 162).

Pour Boshry, les remarques de ses enfants qui préfèrent lui parler en arabe parce qu'ils « ne comprennent pas son français », signale également un important renversement de pouvoir dans sa relation mère-enfant résultant de la migration et de l'apprentissage de la langue. La langue devient une question plus compliquée lorsque, au sein de la famille, il existe des niveaux de compétence différents entre les membres de différentes générations de la famille, ou entre les générations, dans les différentes langues parlées. Alors que la première langue d'une personne est également appelée « langue maternelle », ou considérée comme la langue natale de la mère (Espín, 2006), pour les enfants de parents immigrés, ils finissent généralement par mieux parler la langue de la société d'accueil que

la langue natale de l'un de leurs parents ou des deux, ce qui en fait leur première langue, mais pas leur langue « maternelle ». En d'autres termes, les parents et les enfants finissent souvent par avoir des langues maternelles différentes. Ces différentes relations avec ces différentes langues ont des conséquences sociales (Bammer, 1994, dans Espín, 2006), à la fois au sein de la famille, affectant les relations parents-enfants et leur propre place perçue dans la société, en dehors de la famille.

La langue dans les familles d'immigrés peut renverser l'autorité au sein de la famille en raison du manque de maîtrise de la nouvelle langue par les parents et du manque de maîtrise de la « langue maternelle » par les enfants. Dans une société traditionnellement patriarcale, les parents ont généralement une place d'autorité sur leurs enfants, mais dans le cas des femmes immigrées, cela peut être loin de la vérité. Le pouvoir des enfants est accru parce qu'ils deviennent des « courtiers culturels », tandis que le pouvoir des mères est réduit parce qu'elles dépendent de l'aide de leurs enfants pour survivre dans le nouveau monde (Espín, 2006, p. 248).

Certains pères immigrés connaissent également ce renversement d'autorité, mais dans cette étude de cas, les femmes peuvent exceptionnellement avoir l'impression d'avoir encore moins d'autorité car leurs maris maîtrisent mieux le français. De plus, cela peut rendre les relations de pouvoir mère-père encore plus inégales. Un autre résultat de ces différents degrés de compétence dans les familles d'immigrants est le sentiment d'insécurité des enfants, qui assument parfois le rôle de « défenseur » ou de « protecteur » de leur mère au lieu de l'inverse, ce qui est, pour Asha, devenu l'une de ses motivations pour apprendre le français.

### ***B. Littératie / alphabétisation, identités de genre et pouvoir des femmes immigrées***

Nous pouvons dès lors convenir que l'alphabétisation est plus qu'un ensemble de compétences en matière de lecture et d'écriture. Dans la perspective interactionniste, la langue est l'outil permettant d'accéder à la culture à laquelle elle est liée, car son évolution, son utilisation et d'autres aspects dépendent tous du contexte concret qui lui donne un sens et des limites. Parallèlement, les individus donnent un sens à leur environnement par le biais de la langue, des interactions sociales et du sens qu'ils accordent à ces interactions et aux autres personnes avec lesquelles ils interagissent. En retour, ils se perçoivent eux-mêmes dans l'interprétation du sens que leur environnement leur attribue. Le langage devient le support de la construction de leur identité (Grinberg & Grinberg, 1984, dans Espín, 2006). Quelques questions se posent ainsi : comment les femmes immigrées naviguent-elles entre les différentes cultures (à la maison et à l'extérieur), comment font-elles face à deux oppositions supposées : la société « traditionnelle » dans leur communauté et la société « moderne » en dehors de leur cercle ? Comment négocient-elles leur place dans une société différente, avec des normes différentes, et leurs identités changeantes ?

### **« Travail de littératie » des femmes et son invisibilisation**

Le « travail de littératie » est compris et utilisé ici de deux manières différentes. Dans les travaux de Rockhill (1987; 1990) et de Gordon (2004), le travail de littératie comprend les démarches administratives, la bureaucratie et les relations avec les enseignants dans les écoles de leurs enfants, tandis que selon Luttrell (1996), il regroupe toutes les professions liées à la langue et/ou à l'apprentissage des adultes, y compris les ateliers de « savoir-faire de base » qui préparent les communautés principalement immigrées au monde professionnel.

Les interactions des femmes immigrées avec les bureaucraties nécessitent une compréhension globale et une connaissance astucieuse du fonctionnement du système (Rockhill, 1987) ou, dans ce cas, du fonctionnement de l'administration française. Pour beaucoup de femmes immigrées, ce sont des démarches étranges à effectuer parce qu'elles viennent de communautés où l'aide est échangée à travers des relations de réciprocité, basées sur la confiance mutuelle, le respect et la bienveillance, plutôt que sur un ensemble de caractéristiques socio-économiques déterminant l'éligibilité d'une personne (Rockhill, 1984).

Pha, une femme laotienne dans la recherche de Daryl Gordon (2004) ayant eu un problème de logement en 1998 en raison de la faillite de son propriétaire, n'a pas pu comprendre pleinement la situation non seulement parce que la langue utilisée est très avancée et complexe avec des vocabulaires spécifiques au sujet, mais aussi parce que le contexte est différent de tous les autres événements linguistiques qu'elle avait connus auparavant. Dans les cultures rurales laotiennes, un « bail » n'est pas un problème courant. La langue évolue dans une culture en même temps que et en suivant les objets qui sont importants pour cette culture et produit donc des normes, des pratiques, et des coutumes.

L'alphabétisation, en tant qu'apprentissage de la langue dominante de la société d'accueil, ne se limite pas à l'apprentissage de mots, car ceux-ci doivent être situés en termes de processus de régulation de la société, notamment ceux qui affectent le statut juridique, la santé, le logement et les possibilités de travail. L'alphabétisation est dépeinte comme une opportunité d'être égal, ce qui est l'une des motivations les plus sous-jacentes des mères immigrantes dans cette association pour apprendre le français. L'expansion des programmes d'alphabétisation est perçue comme une « égalité des chances », une autre façon dont l'alphabétisation est utilisée comme un outil pour régler les immigrants, sous le prétexte de l'amélioration de la liberté individuelle grâce à « l'égalité des chances ». Avec cet argument, la réussite individuelle ne dépend que de la capacité et de la motivation individuelles (Rockhill, 1987, p. 158). En enlevant la passion, nous réduisons la littératie à un objet, une marchandise, alors que le désir des femmes immigrantes en apprenant la langue est de vivre parmi ceux avec qui l'on peut communiquer et partager des valeurs similaires, fournir un réseau informel de soutien (p. 161).

Dans le contexte français, la tendance politique actuelle semble opposer leur communauté, surtout celle de confession islamique, aux valeurs républicaines, les faisant paraître incompatibles avec le reste de la communauté française. Pour ces femmes, l'apprentissage de leur langue, le français, est l'un des moyens d'accéder à un réseau informel de soutien (p. 161) qui se trouve en dehors de leur propre communauté, elle aussi, confrontée à de nombreuses difficultés. L'apprentissage de la langue est pour elles un moyen de négocier le pouvoir qui est systématiquement distribué de manière inégale.

La façon dont le genre structure la possibilité de l'alphabétisation est claire dans le fait qu'il y a deux façons principales d'apprendre une deuxième ou une troisième langue : par des interactions informelles dans des contextes de langues mixtes ou par l'étude formelle dans des situations scolaires (Rockhill, 1987). Pour les femmes, en particulier les femmes mariées avec des enfants, ces deux moyens sont compliqués. Dans le cas de Hajar et Kahsa, elles n'ont même pas eu l'occasion d'aller à l'école au Maroc, où le français est enseigné, en tant que jeunes filles. Pour Kahsa, cela est aggravé par la violence domestique potentielle dont son premier mari était capable. Pour les femmes plus jeunes, Boshry et Asha, même venir au centre n'est pas quelque chose qu'elles pourraient faire tous les jours ou régulièrement car elles ont exprimé comment les horaires ne sont pas adaptés à ceux des écoles de leurs enfants.

En outre, les gouvernements français n'ont pas assez investi dans l'enseignement du français, que ce soit pour les primo-arrivants, comme Asha, ou les immigrés qui ont vécu pendant une longue période en France, comme Hajar, Kahsa et Boshry. Il s'avère difficile voire presque impossible de trouver des données sur le financement gouvernemental des programmes d'alphabétisation dans la langue française destinés spécifiquement aux immigrés dans diverses situations. L'enseignement du français est souvent fait par des bénévoles, des personnes en contrat précaire, et/ou très inégalement formées. Les enseignants des cours de français n'ont jamais eu de formation ou d'expérience dans l'enseignement du français aux locuteurs natifs d'autres langues. Nous pouvons voir la logique de la féminisation et de la « romantisation » de la profession d'enseignant. Bien que des associations ne mentionnent jamais spécifiquement le sexe requis pour un poste enseignant, elles engagent presque toujours des femmes car il est supposé que des traits féminins, tels que la compassion, la patience et l'empathie, devraient suffire pour enseigner une langue.

Les travailleurs des projets d'alphabétisation sont également supposés accepter un faible salaire, voire aucun salaire pour les volontaires, car les récompenses de l'enseignement sont considérées comme intrinsèques—la gratification personnelle devrait suffire et même plus qu'un salaire élevé car la profession d'alphabétiseur est admirable. De cette façon, la responsabilité de l'alphabétisation est retirée au gouvernement et n'est pas traitée comme un projet politique (Luttrell, 1996). Les femmes qui enseignent

l'alphabétisation sont censées être tellement « naturelles » qu'elles n'ont pas besoin de formation. Le fait d'être une femme, leur instinct maternel est suffisant.

La notion de littératie/alphabétisation en tant que travail des femmes montre la réalité de la ségrégation sexuelle des professions dominées par les femmes. Par exemple, le métier d'enseignant est organisé autour de la division sexuelle du travail et des modèles d'autorité qui profitent aux hommes. Dans le même domaine, les femmes sont surtout concentrées dans les classes primaires et secondaires tandis que les hommes occupent des postes administratifs, mieux rémunérés, moins en contact avec les enfants et disposant d'un plus grand pouvoir de décision. Dans l'enseignement supérieur, les mêmes schémas persistent (Chamberlain, 1988, dans Luttrell, 1996; Menard-Warwick, 2005). Une autre conséquence de cette situation est ainsi l'invisibilisation du travail des femmes.

Les différentes natures des tâches domestiques effectuées par le mari et celles effectuées par la femme, comme expliqué auparavant, montrent l'ampleur de l'invisibilisation et de la dévalorisation du travail non rémunéré effectué par les femmes. Il convient de revenir sur la remarque de Haddad et Lam (1994) : « *For the men, upon returning home from work, often exhausted, they were received by clean children, a meal and a clean house, products of a full days' work which was not yet over for women, work which the men did not see nor often cared to hear about, as long as it had been done upon their return home every day,* » (p. 174), car cette affirmation est forte pour deux raisons.

Premièrement, elle résume et illustre la situation réelle vécue par les femmes immigrées chaque jour. Lorsque les maris des femmes rentrent à la maison et refusent même de leur parler en français parce qu'ils sont « trop fatigués », ils ignorent toutes les tâches non rémunérées que les femmes accomplissent du moment où elles se réveillent jusqu'à ce qu'elles se recouchent. Donc, deuxièmement, elle perpétue les relations inégales entre les sexes à la maison et les étend en dehors de la sphère « privée ». Ces deux points seront approfondis avec l'explication de Wendy Luttrell (1996) sur la manière dont l'alphabétisation est construite en tant que travail des femmes, et les conclusions de Daryl Gordon (2004) dans la même recherche sur les immigrants et réfugiés laotiens aux États-Unis.

À travers l'exemple d'un film américain qui tourne autour d'un homme analphabète et d'une enseignante en alphabétisation, Luttrell (1996) explique que le travail d'alphabétisation ressemble aux tâches ménagères en ce qu'il est fastidieux, répétitif et privatisé, ce qui signifie qu'il se déroule dans les limites de la maison. Les explications de deux épistémologues féministes, Hilary Rose (1983) et Dorothy Smith (1987), sont développées dans son article « *Taking Care of Literacy : One Feminist's Critique* ».

Rose (1983, dans Luttrell, 1996) explique que la dévalorisation du travail de soins effectué, ou du moins en grande partie, par les femmes est le résultat de l'ambiguïté entre « le travail » et « l'amour », en référence au terme utilisé pour le travail gratuit fait par les femmes, « le travail d'amour ». Tant que le travail des femmes est organisé autour du

maintien de la famille, de l'entreprise, de la communauté et de la vie institutionnelle (en tant que mères, secrétaires, infirmières et femmes de ménage, par exemple), les hommes sont en mesure et libres de poursuivre des connaissances plus abstraites et d'exercer leur pouvoir et leur autorité sur les femmes (Luttrell, 1996).

Ce « travail d'amour » est considéré comme inné, naturel, évident et acquis. Il est donc dévalorisé et rendu invisible. En outre, cette association de la profession d'alphabétiseur et du travail domestique crée l'image d'une « bonne » femme. À travers cette invisibilisation du travail des femmes, les traits et les qualités qu'il faut pour enseigner dans des classes d'alphabétisation pour adultes sont également dévalorisés—patience, compassion, empathie, etc. qui sont mises dans la case « féminine ». Ces qualités seront alors opposées aux traits masculins et seront considérées comme inférieures ou, dans d'autres termes, valant moins que des traits mis dans la case « masculine ».

Deuxièmement, les femmes laotiennes de l'étude de Gordon (2004) ont perçu leur accès aux pratiques culturelles américaines comme leur permettant de remettre en question les identités sexuelles restrictives à mesure qu'elles acquièrent une plus grande indépendance économique et une plus grande autorité dans la famille—elles acquièrent plus de pouvoir dans le processus de prise de décision à la maison. En revanche, les hommes considèrent ce changement comme une perte d'autorité. La maîtrise de l'anglais par leurs épouses érode l'autorité masculine car les femmes ont des interactions plus faciles en dehors de la communauté des immigrants laotiens. Les ressources matérielles affectent la vie des femmes et leur capacité à refuser le positionnement des identités de genre traditionnelles.

L'interview de deux hommes laotiens de l'étude de Gordon (2004), Sampeth et Nongsay, qui ont parlé des changements de comportement de leurs épouses lorsqu'elles vivent aux États-Unis, illustre ce besoin de récupérer et d'affirmer l'autorité sur les femmes. Dans leur pays d'origine, les hommes sont habitués à ce que leurs femmes passent après les hommes et qu'elles soient obligées d'écouter leurs maris. Sampeth a déclaré que « *most of Lao people want their wife to stay home,* » avant que Nongsay ne dise, « *[women] come here, they be like a boss [...] women want to be top,* »<sup>3</sup> (Gordon, 2004, p. 445). Avant la migration, les hommes ont la capacité de contrôler les actions des femmes et les femmes acceptent ce contrôle.

Les résultats de cette étude de Gordon soulignent l'importance de la socialisation linguistique pour les femmes, en particulier celles qui vivent dans une relation violente. La socialisation des femmes à la langue de la société d'accueil est un processus complexe car il peut éroder le sentiment de domination des hommes et modifier la dynamique des sexes au sein de la famille. Dans le cas de l'étude, l'anglais est la langue utilisée pour comprendre

---

<sup>3</sup> « La plupart des Laotiens veulent que leur femme reste à la maison », avant que Nongsay ne dise : « [les femmes] viennent ici, elles sont comme un patron [...] les femmes veulent être au top, » (Gordon, 2004).

la loi et, donc, leurs droits, ainsi que pour accéder aux autorités policières américaines, et à d'autres ressources et institutions. L'apprentissage de la langue modifie donc le rôle et la dynamique du pouvoir dans un rapport de force homme-femme initialement inégal au sein de l'institution du mariage.

Il est néanmoins important de se rappeler que la race, le genre, la classe et l'ethnicité, en tant que relations de pouvoir, sont tellement chargés de subjectivité et que c'est dans les interactions et les pratiques sociales quotidiennes (y compris au sein d'un ménage, entre l'homme et la femme, les parents et les enfants, etc.), les règlements et les normes sociales (qui changent du pays d'origine à la destination, la culture) que nous pouvons voir et analyser comment le pouvoir fonctionne et comment un individu maintient sa domination (Rockhill, 1987, p. 155).

### **Trajectoires de migration, langue et pouvoir dans la prise de décision**

Les inégalités de pouvoir dans le foyer se manifestent particulièrement dans le processus de la prise de décisions. Par exemple, pour toutes les quatre femmes, leur parcours migratoire est toujours lié à celui de leur mari, et dépend de la décision de ce dernier quant à la prochaine destination. Elles sont venues en France pour leur mari.

L'isolement culturel des femmes à la maison est également systémique parce qu'il suggère une politique de littératie fondée sur le genre qui va au-delà des tendances masculines/féminines dans les pratiques communicatives quotidiennes qui sont culturellement et socialement construites par les délégations des femmes à la sphère privée. La littératie fait partie intégrante des relations de pouvoir entre les hommes et les femmes, des différences dans les options qui leur sont offertes, et de la domination des hommes sur les femmes par le biais de leur sexualité.

Les hommes reconnaissent le pouvoir et l'autonomie que les femmes gagneront si elles s'alphabétisent. Ramdas (1985, dans Rockhill, 1987) affirme que « *there must be a clear recognition of the role played by men in preventing women from going out of their homes [...]* »<sup>4</sup>. Les expressions de violence comprennent des termes péjoratifs, tels que « *stupid whore* »<sup>5</sup>, utilisés pour décrire les femmes analphabètes alors que les femmes alphabétisées sont des « dames ». Les hommes se sentent légitimes à dominer et à contrôler les « *stupid whores* ». Les hommes maintiennent leurs partenaires féminines analphabètes afin de les garder à la maison en les accusant d'être des « *whores* » si elles sortent. Le discours est que si elles quittent la maison et s'alphabétisent, elles deviendront une « dame » et quitteront les hommes (Rockhill, 1987).

---

<sup>4</sup> « Il doit y avoir une reconnaissance claire du rôle joué par les hommes pour empêcher les femmes de sortir de chez elles [...] » (Ramdas, 1985, dans Rockhill, 1987).

<sup>5</sup> Traduction extrêmement péjorative de « prostituée stupide ».

Dans l'histoire de Kahsa, nous pouvons également trouver cette forme de violence. Mais même dans cette petite association, la violence conjugale n'est pas l'apanage d'une seule personne. Plusieurs femmes ont déclaré avoir été physiquement battues à la maison par leur partenaire masculin, la plupart d'entre elles n'ayant pas le courage d'appeler la police ou de fuir leur domicile. Au cours des sept mois que j'ai passés dans le cadre de mon stage à l'association, j'ai entendu les histoires d'amis qui font partie de la même communauté de migrants, de collègues, de participants et même d'enfants qui disent avec désinvolture que la violence est présente et qu'elle est « normale » dans un foyer marocain. Cependant, les études de Rockhill soutiennent la conviction que la violence ne se produit pas exclusivement dans la culture marocaine.

Rockhill (1987) explique le silence des femmes et leur choix de ne pas agir par sa propre expérience de la violence basée sur le genre, « *I did all I could not to set off that rage and withdrew into the safety of a kind of death.* »<sup>6</sup> Certaines des femmes qu'elle a interrogées ont cependant moins d'options. Rockhill a émis l'hypothèse que leurs maris leur interdisent d'apprendre l'anglais parce qu'ils craignent que leurs femmes soient influencées par le contact avec les « gringos »<sup>7</sup> (1987, p. 163). Les hommes ne veulent pas que leurs traditions familiales soient « remises en question ». Les femmes « gringos » sont également considérées comme ayant plus de liberté car elles défient la vie de couple plus traditionnelle que mènent généralement les femmes latines.

Force est de constater que, pour les femmes immigrées dans ce type de situation, elles auront plus de chances de développer leurs compétences linguistiques si elles sont séparées ou divorcées (Rockhill, 1987), surtout si elles sont assez jeunes. Dans son article, Aneta Pavlenko (2001) explique davantage comment la langue est cruciale pour que les changements de pouvoir se produisent. L'une des cinq hypothèses qu'elle formule sur les pratiques linguistiques liées au genre est que la langue est une forme de capital symbolique.

Pierre Bourdieu (1991, dans Pavlenko 2001) définit les pratiques linguistiques comme une forme de capital symbolique où l'existence de variétés linguistiques plus ou moins valorisées contribue à la création d'un marché linguistique où le capital linguistique peut être converti en capital économique et social. La valeur des différentes variétés linguistiques est déterminée par leur capacité à donner accès à des formes d'éducation plus prestigieuses et plus compétitives, à des postes dans la population active ou à l'échelle de la mobilité sociale (Pavlenko, 2001). Lorsque les femmes disposent de leurs propres

---

<sup>6</sup> « J'ai fait tout ce que je pouvais pour ne pas déclencher cette rage et je me suis retirée dans la sécurité d'une sorte de mort, » (Rockhill, 1987).

<sup>7</sup> Les dictionnaires, tels que Merriam-Webster, Cambridge et Collins, définissent le terme « gringos » comme un terme généralement utilisé dans les pays hispanophones, en particulier en Amérique latine, pour décrire une personne blanche d'Amérique du Nord ou un anglo-saxon, généralement des États-Unis. Bien qu'il signifie simplement « étranger » en espagnol et qu'il ne s'agisse pas d'un terme haineux, il a généralement une connotation péjorative. Au sein de la communauté hispanique, il peut également être utilisé pour décrire des hommes ou des femmes latins qui ont des comportements ou des attitudes considérés comme « américains ».



ressources économiques et donc d'une plus grande autonomie financière, elles peuvent ébranler les structures rigides de genre, les pratiques traditionnelles de genre au sein du foyer, en raison des changements d'identité de genre et de pouvoir (Pessar, 1984; Kibra, 1990; Ui, 1991; Haddad & Lam, 1994; Foner, 1998).

Une recherche citée par Espín (2006) dans son travail montre que les femmes de tous âges s'acculturent plus rapidement que leurs homologues masculins en ce qui concerne les rôles sexuels (Ginorio, 1979, dans Espín, 2006), ce qui peut être dû à leur nouvelle exposition à une culture différente qui peut leur offrir une sorte de liberté (Silvia Pedraza, 1991, dans Espín, 2006). En raison de la liberté potentielle que les femmes peuvent trouver dans la culture d'accueil, les femmes immigrées ont tendance à reporter ou à éviter complètement le retour, tandis que les hommes préfèrent retourner dans leur pays d'origine dont la culture préserve leur lieu de domination. Cependant, ce n'est pas seulement la nouvelle culture qui remet naturellement en question les définitions traditionnelles du genre. Cela dépend aussi beaucoup des conditions/situations de la migration. Des études plus approfondies sont nécessaires pour comprendre les différents facteurs, variables et résultats des changements dans les rôles des sexes. Pourtant, dans la présente étude de cas, les quatre femmes ont tendance à accepter les rôles traditionnels qui leur sont socialement attribués.

Cette constatation résonne également avec celle de Tran et Nguyen (1994) dans leur étude sur la satisfaction de la nouvelle vie aux Etats-Unis de 1 384 réfugiés asiatiques du Sud-Est, hommes et femmes, originaires du Vietnam, du Laos et de la Chine. Ils ont constaté que la satisfaction des hommes dans les trois domaines était liée à leur connexion avec le monde extérieur—theurs soucis financiers, leur maîtrise de l'anglais, etc., alors que pour les femmes, comme Hajar, Kahsa, Boshry et Asha, leur satisfaction était davantage liée à leur vie antérieure dans leur pays d'origine. Il semble qu'à leur arrivée dans le pays de destination, les hommes immigrés soient plus facilement connectés à la communauté en termes d'emploi, de maîtrise de l'anglais et de soins de santé, et qu'ils soient satisfaits ou insatisfaits de ce que cette connexion leur a apporté. Les femmes, par contre, n'ont pas les mêmes possibilités d'établir ces mêmes liens, et sont plutôt nostalgiques de leur vie au pays d'origine (Tran & Nguyen, 1994).

Les expériences migratoires, les rôles de genre et la sexualité des femmes immigrées sont fortement influencés par la culture/société d'origine et celle dans laquelle elles vivent actuellement, ainsi que par la langue dans laquelle les histoires sont racontées (Espín, 2006, p. 244). Une langue, entre autres choses, structure une société. Symboliquement, lorsque les femmes immigrées n'ont pas accès à la langue de la culture d'accueil, elles n'ont pas accès à cette culture et ne peuvent donc pas faire en sorte que leurs histoires soient entendues et comprises, car elles n'ont que peu ou pas de contexte social dans lequel leur expérience a un sens, est importante, est valable ou peut être normalisée. Leurs histoires sont le produit de contextes uniques et culturels disloqués par la migration, ce qui en fait

à la fois des prototypes et des récits individuels, remettant en question les stéréotypes courants sur les femmes immigrées.

Pour Hajar, Kahsa, Boshry et Asha, elles ne voient pas leur expérience d'apprentissage en termes de droits. Lorsqu'elles racontent leur histoire, elles parlent des autres—d'abord de leur famille, de leurs amis et voisins, puis de leur mari et de leurs enfants. Pour les femmes, l'immigration peut être traumatisante, qu'elle soit motivée ou non par la famille. Elles luttent pour s'adapter non seulement pour leur survie mais aussi pour leurs enfants, tandis que leurs maris s'efforcent de conserver des signes de pouvoir et de domination (Rockhill, 1987; Menard-Warwick, 2004), surtout lorsqu'ils sont confrontés au racisme et au chauvinisme dans le cadre de leur réalité d'immigrants. La domination raciale, entre autres, peut être démasculinisante pour les hommes et les femmes en paient souvent le prix car elles sont plus enclines à devenir des victimes du sexisme lorsque les hommes immigrants tentent de récupérer le pouvoir que beaucoup d'entre eux ont perdu à cause du racisme (Rockhill, 1987; Espin, 2006). Mais la culture dans laquelle le racisme se produit joue également un rôle dans la détermination des impacts ou des conséquences du racisme. Dans une culture où règne le machisme, les hommes se sentent facilement menacés par tout signe d'indépendance d'une femme (Rockhill 1987, p. 164).

Rockhill explique davantage pourquoi il faut faire la distinction entre l'apprentissage d'une langue comme moyen de survie et comme moyen d'avancer. Pour beaucoup de femmes immigrées, le désir d'apprendre la langue du pays d'accueil découle à l'origine de la nécessité de survivre qui n'est pas considéré comme une menace pour leurs partenaires masculins. Mais lorsque l'acquisition d'une deuxième langue se déplace vers un cadre d'« éducation » ou de « promotion », elle comporte une dimension symbolique de passage à une classe et à une culture meilleures et plus puissantes, ce qui est souhaité par les femmes mais craint par les hommes. Pour les femmes, l'éducation offre la possibilité de devenir une « dame » (1987, p. 164). Il y a une dualité dans le statut de la littératie. Elle est un travail des femmes considéré comme acquis et évident, mais aussi une menace. Lorsque l'alphabétisation est porteuse de pouvoir, elle devient une menace pour les relations de pouvoir au sein de la famille.

Pour les personnes qui éprouvent un profond manque de contrôle sur leur vie quotidienne, le contrôle de la sexualité et du comportement des femmes devient une démonstration symbolique d'ordre et de continuité. Cela leur donne le sentiment que tout n'est pas perdu, que tout ne change pas (Gordon, 2004, p. 242). Les femmes sont considérées comme la « maison » et lorsque la « maison » est indépendante, mobile et libre de faire ce qu'elle désire, la « maison » n'est plus disponible comme elle l'était auparavant. Les femmes, en tant que « maison », sont la dernière chose la plus proche de leur maison, leur pays d'origine. Les hommes cherchent à maintenir leur sentiment de contrôle et leur lieu de domination en contrôlant ce qu'ils peuvent dans leur sphère privée.

Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles l'emprise des hommes persiste et perdure dans une nouvelle culture, mais deux d'entre elles semblent assez évidentes : 1/ Ce sentiment de garder quelque chose de chez soi est également recherché par de nombreuses femmes immigrées—l'intériorisation des rôles de genre favorise alors ces « traditions » et, 2/ de nombreux hommes immigrés peuvent basculer dans la violence lorsqu'ils commencent à perdre le contrôle de leur vie. Les femmes qui vivent dans la crainte de la violence domestique vont alors adhérer au maintien des rôles de genre « traditionnels ». Cela s'applique également au cas de Boshry qui souhaite conserver l'arabe comme langue principale à la maison. Elle voulait protéger la langue maternelle de sa famille comme faisant partie de la tradition, même si cela signifie mettre en danger ses propres progrès en français.

### **Littératie et illettrisme comme menace**

L'incidence de la domination masculine dans les cultures immigrées est beaucoup parlée par les individus de la culture d'accueil. Cependant, il est important de se rappeler que toute expression de domination masculine chez les immigrants n'est rien d'autre que la version de la culture spécifique du mythe de la supériorité masculine qui existe dans la plupart des cultures, y compris la culture occidentale dominante (Espín, 2006, p. 243). De l'extérieur de sa propre communauté d'immigrants, la société d'accueil impose également ses propres fardeaux et désirs par le biais des préjugés et du racisme. La majorité dominante peut imposer ses idées d'« oppression » et de « modernité » à la communauté immigrée alors qu'il ne s'agit, en réalité, que d'une forme différente de supériorité masculine.

Une autre remarque tout aussi importante est que, bien que les femmes immigrées soient perçues comme opprimées, elles ne sont pas toutes des femmes hétérosexuelles vivant dans une culture rétrograde traditionnellement oppressive. Bien que « *returning women to their 'traditional roles' continues to be defined as central to preserving national identity and cultural pride* »<sup>8</sup> (Narayan, 1997, p. 20) par certains immigrants, ces mêmes valeurs et comportements sont perçus par la société d'accueil comme une démonstration du « retard » des immigrants et de leur besoin de changement (Espín, 2006).

Pourtant, un troisième facteur d'oppression peut également provenir de personnes désireuses de se montrer « sensibles à la culture ». Sous couvert de respect, certains membres de la société d'accueil peuvent « racialisier » et « exotiser » les femmes immigrées, en particulier celles qui viennent de pays non européens. De nombreuses personnes bien intentionnées pensent que le « vrai immigrant » doit être « différent » même s'il ne veut pas

---

<sup>8</sup> « le retour des femmes à leurs "rôles traditionnels" continue d'être défini comme essentiel à la préservation de l'identité nationale et de la fierté culturelle » (Narayan, 1997).

l'être. Ironiquement, elles contribuent à l'oppression des femmes immigrées au nom du respect de leur culture et de la préservation de leurs valeurs (2006, p. 243).

De ce point de vue, les femmes qui sont en première ligne de cette lutte, « responsables » de gérer les identités changeantes de leurs enfants et de leurs maris, de maintenir la famille unie en la gardant émotionnellement stable au milieu de tous les changements liés à la migration, elles doivent également faire face à la société d'accueil qui leur impose des attentes, l'« importance » de préserver la culture autochtone vivante, au nom du respect, en particulier des femmes racialisées non européennes, est qu'elles doivent être différentes, même si elles ne le veulent pas. Les femmes sont placées dans deux situations opposées et, dans aucune des deux, elles ne peuvent avoir raison. Si les hommes et les enfants peuvent retourner « à la maison » auprès de leur mère et de leur épouse, les femmes n'ont pas l'espace prévu pour elles car ce sont elles qui l'entretiennent. La littératie est prise dans l'oppression matérielle, raciale et sexuelle des femmes et elle incarne leur espoir d'y échapper. L'alphabétisation est une menace non seulement pour les hommes, mais aussi pour les femmes qui la désirent, car elle risque de changer tout ce qu'elles connaissent ou ce qui leur est familier.

Pour les femmes immigrées, elles vivent dans deux mondes sociaux distincts car elles vivent dans deux langues, parfois plus. L'acte d'apprendre la langue de la société d'accueil implique de se soumettre aux relations de pouvoir de la nouvelle culture. En apprenant à mieux connaître le système de domination de la société d'accueil, les immigrants prennent conscience du fonctionnement de l'inégalité sociale au sein du système et de leur place dans ce système (Espín, 2006). Norton (2013) théorise que l'identité est multiple, qu'elle est un lieu de lutte et qu'elle est sujette au changement. Chaque fois que les apprenants en langues interagissent dans la deuxième langue, que ce soit en mode oral ou écrit, ils sont engagés dans la construction et la négociation de leur identité.

La langue est au cœur de l'expérience de la migration, car « *it is the forced learning of the new and the loss of the old linguistic community* »<sup>9</sup> (Norton, 2013, p. 247). Le changement de langue est l'un des problèmes les plus difficiles auxquels les immigrants sont confrontés en raison de son importance pour leur sentiment d'identité. Cette perte de l'ancienne communauté linguistique est décrite comme la même chose que la perte du sentiment d'identité. La dépossession linguistique vécue par les immigrants est proche de la dépossession d'eux-mêmes (Hoffmann, 1989, dans Espín, 2006), l'invention d'une autre personne, tout en étant toujours conscients de leurs « différences » avec un sentiment de perte de contrôle car ils expérimentent « *the constraints and self-consciousness of an accent that*

---

<sup>9</sup> « C'est l'apprentissage forcé de la nouvelle langue et la perte de l'ancienne communauté linguistique » (Norton, 2013).

*[they] hear but cannot control.* »<sup>10</sup> (Norton, 2013). Le même exemple peut être utilisé pour mieux illustrer une telle reconnaissance de la place que l'on occupe dans la structure de pouvoir en tant qu'immigré, qui est le simple fait d'avoir un accent étranger, ce qui signifie avoir une position moins privilégiée dans ces relations de pouvoir (Espín, 2006).

Pour en revenir à la définition du concept de « *looking-glass self* » de Robert Bierstedt (2013), « *I am not what I think I am. I am not what you think I am. I am what I think you think I am.* »<sup>11</sup> La conscience de leur accent étranger les place en position inférieure dans les relations de pouvoir au sein d'une société d'accueil socialement inégale, car ils se laissent penser que la société place les immigrants qui présentent des caractéristiques d'immigrés, comme avoir un accent étranger, en dessous des autres groupes dans la structure sociale.

### **Motivées par la dignité**

L'alphabétisation n'est pas nécessairement synonyme d'autonomisation (Rockhill, 1990). Ces femmes, tant dans ce cas que dans d'autres études citées dans ce mémoire, affirment certes que l'apprentissage de la langue dominante est crucial pour avancer, mais en réalité, il n'est pas si vital pour leur survie. Il peut même être inutile puisqu'elles s'en sortent très bien sans la parler pendant des années voire des décennies. Il y a des raisons évidentes et pratiques qui n'ont pas besoin d'être remises en question : un meilleur accès et plus facile aux soins de santé et aux médicaments, la gestion de la paperasserie administrative, et bien entendu, l'éducation des enfants. Pour Boshry et Asha, qui sont encore à un âge « productif », parler français les aiderait à trouver du travail.

Toutefois, Rockhill (1987) suggère que les femmes immigrées ne pouvaient que rarement le maîtriser suffisamment pour réaliser ou pour apporter une énorme transformation dans leur vie. Pourtant, elles ont toujours envie d'apprendre. Alors, quel est l'objectif de ces femmes d'apprendre le français si ce n'est ni pour survivre, ni pour leur avancement ? Une réponse plutôt inattendue qu'elles nous ont donnée est qu'elles veulent récupérer leur dignité d'êtres humains égaux. En parlant français, elles veulent être considérées comme des égales par la société d'accueil française. Elles désirent communiquer à la manière française des Français, ce qui, selon elles, leur vaudra le respect auquel elles aspirent.

La dernière hypothèse de Pavlenko (2001) sur les pratiques linguistiques liées au genre est que l'identité et l'« *agency* » sont des facteurs importants pour décider des résultats de l'apprentissage d'une seconde langue. Les différents facteurs d'oppression de la société d'accueil comprennent assez naturellement le rejet des femmes immigrées qui apprennent

---

<sup>10</sup> « Les contraintes et la conscience de soi d'un accent qu'[ils] entendent mais ne peuvent pas contrôler, » (Norton, 2013).

<sup>11</sup> « Je ne suis pas ce que je pense être. Je ne suis pas ce que vous pensez que je suis. Je suis ce que je pense que vous pensez que je suis » (Bierstadt, 2013).

leur langue. Dans un environnement peu favorable, l'« *agency* » des femmes immigrées est remise en question (Espín, 2006; Norton, 2013). Leur décision quant à l'identité linguistique à adopter est co-construite par l'interprétation et les significations qu'elles donnent et reçoivent de leur interaction sociale. Dans d'autres situations, elles peuvent limiter leur apprentissage de la deuxième langue au niveau de compétence de base, refusant de modifier leur comportement et de reconstruire leur identité, car elles voient la possibilité que leur tentative d'assimilation et de participation à la société de la langue cible soit rejetée par les locuteurs natifs (Lippi-Green, 1997). La mesure dans laquelle un apprenant parle ou se tait, écrit, lit ou résiste, est étroitement liée à la mesure dans laquelle l'apprenant est valorisé dans une institution ou une communauté donnée.

Les apprenants peuvent résister à la marginalisation par des actes de résistance à la fois cachés et manifestés. L'articulation même du pouvoir, de l'identité et de la résistance s'exprime dans et par la langue. La langue est donc plus qu'un système de signes ; c'est une pratique sociale dans laquelle les expériences sont organisées et les identités négociées (Norton, 2013, p. 1). L'individu ne se tient jamais à l'écart du monde social, mais en est toujours une partie intégrante et constitutive : « *language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed,* »<sup>12</sup> (Weedon, 1997, dans Norton, 2013).

Certaines femmes peuvent utiliser des stratégies pour éviter ou limiter les « rencontres inégales », que ce soit avec des fonctionnaires ou des hommes blancs de la classe moyenne (Pavlenko, 2001). Dans les situations de langue et de contact, l'interaction est d'autant plus compliquée par les complexités historiques et sociales de la relation entre les langues dominantes et subordonnées. Asha, à titre d'exemple, nous a parlé de situations dans lesquelles elle se sentait inférieure et où, au lieu d'essayer de s'exprimer et de communiquer en espagnol, elle préfère faire comme si elle était sourde et muette. À travers cette histoire, nous pouvons convenir que les effets de la situation sociale, historique et politique du pouvoir sont médiatisés non seulement par le genre mais aussi par la classe, la race, l'ethnicité et la sexualité (Cameron, 1992; Eckert & McConnell-Ginet, 1992, dans Pavlenko 2001).

Il importe peu qu'un apprenant soit très motivé, il peut toujours avoir peu d'investissement dans les pratiques linguistiques de la communauté dans laquelle il apprend la langue, qu'elle soit bien cadrée, institutionnalisée ou non (Norton, 2013). Par exemple, dans une communauté linguistique de la langue cible qui est sexiste, raciste, élitiste ou homophobe, les immigrés appartenant à des groupes menacés par ces caractéristiques peuvent résister à certaines pratiques. Le plus souvent, ils hésitent à parler

---

<sup>12</sup> « Le langage est le lieu où sont définies et contestées les formes réelles et possibles d'organisation sociale et leurs conséquences sociales et politiques probables. Pourtant, c'est aussi le lieu où se construit le sens que nous avons de nous-mêmes, notre subjectivité, » (Weedon, 1997).

et se retranchent dans le silence. Pour cette raison, ils sont souvent considérés par les enseignants, leurs pairs ou les membres de la société d'accueil comme des apprenants « mauvais » et « peu motivés » (Norton, 2013, p. 3), ce qui peut expliquer les luttes rencontrées par les femmes de l'association qui ont une très faible estime de soi en elles. Les conduites de l'enseignante, la présidente, pour la majorité des fois n'aident pas, et souvent même aggravent leur situation d'apprentissage.

Les femmes immigrées récupèrent souvent leur pouvoir en se repositionnant vis-à-vis de la société d'accueil, elles recadrent leurs relations avec ces locuteurs de la société d'accueil. Grâce à leur « *agency* », elles sont capables de revendiquer des identités alternatives et plus puissantes en recadrant leur relation avec leurs interlocuteurs (Norton, 2013). Cela peut très bien signifier changer la façon dont ils expriment leur identité et leurs rôles de genre. L'un des exemples peut être tiré du travail de Norton en 1995, Martina qui, malgré ses capacités à la maison, se considérait comme « stupide et inférieure » parce qu'elle ne parlait pas bien l'anglais (Norton Peirce, 1995). Éventuellement, elle a réussi à se débarrasser de cette impuissance en se repositionnant davantage comme une « mère » devant les enfants de son patron qui profitaient souvent d'elle (Norton, 2000). Un autre exemple est celui d'Eva, qui avait initialement l'impression de ne pas être canadienne et d'être stupide en raison de ses compétences limitées en anglais. Lorsqu'elle a commencé à se considérer comme une citoyenne multiculturelle, ayant vécu en Italie avant d'immigrer au Canada et parlant couramment l'italien, elle a commencé à acquérir le droit de parler, et a pu tenir tête à un client impoli qui critiquait son accent.

Dans les contextes où l'apprenant d'une langue est valorisé et se trouve dans une position de pouvoir relatif, l'apprenant sera encouragé à s'engager dans une interaction sociale. Dans les contextes où l'apprenant est marginalisé et sans pouvoir, les opportunités d'interaction sociale seront plus limitées (Norton, 2013). En se voyant comme une mère, Martina a l'impression d'avoir plus d'autorité sur ces enfants et gagne ainsi en confiance pour trouver sa voix et prendre la parole. Pour Eva, grâce à son « *looking-glass self* », elle a commencé à réclamer le pouvoir que la communauté qui l'entoure lui accordait en retour.

### **Retrouver sa voix dans la littérature**

Dans une société fortement genrée, l'alphabétisation est une autre pièce de l'invisibilité du travail des femmes. Leur travail est important, mais elles ne le sont pas. Cela renforce encore la structure de pouvoir qui les place dans une situation d'impuissance, car ce travail invisible est considéré comme « sans importance », les femmes ont souvent peur de s'exprimer et de se défendre car elles ont l'impression que leur voix ne compte pas. Cela peut être causé et/ou renforcé par l'oppression masculine dans leur sphère « privée », une dynamique de pouvoir qui a un impact sur leur apprentissage de la langue.

Les pratiques d'alphabétisation des femmes sont régies par les hommes dans leur vie. D'abord leur père, puis leur mari, etc. Pour les migrants adultes en général qui n'ont pas la possibilité de participer à une situation de scolarisation formelle pour apprendre une seconde langue, ils dépendent de contacts informels (Rockhill, 1987, p. 161). Pour les femmes, qui vivent dans un foyer où les relations de pouvoir sont inégales, ces contacts sont trop souvent restreints et inaccessibles. L'alphabétisation devient alors très problématique car leur situation est définie par une dynamique de pouvoir homme/femme omniprésente.

Mais, comme nous l'avons vu, il existe de nombreux facteurs expliquant pourquoi les femmes immigrées ne savent souvent pas comment se défendre. Parce que même si elles ont survécu des mois, des années et même des décennies sans un français « correct », elles n'ont tout simplement pas les outils et les capitaux sociaux, culturels, et parfois économiques, pour dire ce qu'elles pensent. En ce qui concerne la situation de l'apprentissage au sein de l'association, certaines d'entre elles m'ont dit qu'elles avaient connu et vécu bien pire que de recevoir des insultes, alors les comportements de la présidente ne signifient rien pour elles. Elles ne ressentent pas le besoin de prendre la peine de se défendre pour cela. Les relations de pouvoir ne se déroulent pas exclusivement dans la maison dans le cadre d'une relation homme-femme, mais impliquent également leurs autres catégories d'identité telles que la race, la classe, et l'affiliation religieuse. Il n'y a pas qu'une seule catégorie identitaire qui joue un rôle dans le processus de positionnement d'un individu dans le système social de domination de la société. Ce sont des variables en interaction qui déterminent leur expérience de la migration, y compris leur processus d'apprentissage de la langue.

Norton (1997) a remarqué la tendance de nombreux enseignants d'ALS à percevoir l'identité ethnique des apprenants comme prédominante tout en ignorant l'influence du nouveau milieu culturel sur leur identité. La race, la racialisation et le racisme sont pertinents pour l'apprentissage et l'enseignement des secondes langues. La « *Whiteness* » influence le sentiment d'identité des étudiants et des enseignants et la manière dont les discours sur la racialisation, y compris le « *colorblindness* », influencent la construction de l'identité des étudiants et des enseignants. Ceci est particulièrement intéressant pour ce cas parce que la France est dans le récit du « *colorblindness* » depuis la dissolution de l'ancien régime (Donadio, 2020) en termes de multiculturalisme et de politique raciale à travers lesquels les décideurs politiques abordent les questions d'inégalité sans nécessairement faire référence à la race ou à l'ethnicité, qui a longtemps été un tabou tant au sein des communautés que dans le contexte politique plus large (Donadio, 2020; LaBreck, 2021). Mais ces suppressions de la « race » dans le visage public et politique de la France ne signifient pas que la race, ou la construction sociale de la race, et le racisme n'existent pas.

Une autre chose à noter à propos du quartier est sa mauvaise réputation par rapport au reste de ses environs. La Mosson fait partie des quartiers prioritaires de la politique de



la ville de Montpellier. Le taux de pauvreté au seuil de 60% en 2017 a atteint 59,8% (Système d'information géographique de la politique de la ville, 2017) et en 2018, il a été à 58,5% contre 26,6% dans la commune de Montpellier (INSEE, 2018). Cependant, aucun détail sur la race n'est disponible. Il n'y a que deux catégories des personnes : de nationalité française ou étrangère. Toutefois, au niveau sociétal dans la ville, les montpelliérains associent généralement La Paillade-La Mosson à une « zone arabe ». Il n'est pas rare de trouver des Marocains à Montpellier qui disent qu'être à La Paillade, c'est presque être transporté au Maroc, car ils peuvent toujours parler en arabe ou en berbère et se faire comprendre. Ils ne ressentent pas le besoin de parler français même si la plupart des résidents parlent couramment le français compte tenu de la durée de leur séjour ou de leur statut d'immigrés de deuxième génération. Pourtant, ils trouvent que c'est, bien entendu, essentiellement différent de leur pays d'origine, surtout en termes de communauté de personnes avec lesquelles ils coexistent.

Une autre question est de savoir comment les formes et les structures de la politique d'alphabétisation et de la société d'accueil décident et fournissent ce qui doit être appris. Là, nous avons la question de l'accès inégal à l'alphabétisation et le fait qu'une grande partie des « analphabètes » socialement construits sont principalement des femmes immigrées qui ne parlent pas couramment le français, nous ne voyons pas l'intégration du genre, de la race et de la classe dans la politique car l'alphabétisation signifie, au minimum, être capable de lire et d'écrire dans la langue dominante (Rockhill, 1987, p. 158). Selon la même logique, ces « analphabètes » sont sans pouvoir (p. 159). Dans « alphabétisation égale liberté », « alphabétisation pour l'égalité des chances », « alphabétisation pour la liberté individuelle » se trouvent l'ethnocentrisme, le racisme et le sexisme.

Dépeindre l'analphabétisme ou l'illettrisme comme une « menace » pour la culture et la tradition occidentales de liberté, d'égalité et d'autonomisation, c'est dire que la « culture » des immigrés ne correspond pas à la société d'accueil, c'est nier les expériences des femmes immigrées, parce que l'on considère qu'elles ne sont pas « disposées » à contribuer à la société en participant à la promotion de l'égalité (Rockhill, 1987). Par conséquent, il existe, en même temps, une alphabétisation qui est construite comme un pouvoir obligatoire à avoir pour obtenir l'égalité des chances et la liberté individuelle, mais le système qui la construit ainsi n'accorde la même attention ni aux besoins individuels, ni aux différences. L'alphabétisation est une nécessité mais n'est pas protégée comme un droit humain fondamental (Limage, 1985, dans Rockhill, 1987, p. 158). Il existe des relations de pouvoir dans le système qui assimile l'illettrisme à l'« impuissance » et à l'« ignorance ».

Les pratiques de littératie sont marquées par des relations de pouvoir qui reflètent des luttes de domination plus vastes, mises en scène dans des interactions face à face. Mais la conception de l'autonomisation et des droits à l'alphabétisation dans les sphères publiques des activités économiques, politiques et culturelles internationales et nationales ne tient pas compte de la manière dont le pouvoir est vécu dans les pratiques matérielles

concrètes, les relations et les interactions quotidiennes des femmes, ignorant la sphère privée du foyer, y compris la famille et ses aspects religieux, culturels et sexuels impliquant les relations homme-femme (Rockhill, 1987). La littératie est socialement construite dans les pratiques de l'interaction quotidienne, vue en termes de pratiques et de modèles culturels et communicatifs, situés dans différents types de cadres et de formes de communication. La production et la performance de la littératie, ainsi que la lutte pour la voix, une pièce importante d'une lutte plus large entre une communauté majoritaire et les classes qui reposent sur le travail de la communauté, sont soumises à de nombreuses exigences qui sont plutôt abstraites (Bennett, 1983; Sola & Bennett, 1985, dans Rockhill, 1987).

## **Conclusion**

Cette enquête visait à contribuer à trouver des réponses aux questions qui concernent les femmes en situation de migration, car elles ne sont pas seulement des objets mais aussi des sujets essentiels de la migration en tant que phénomène d'échanges mondiaux. Cependant, l'importance du rôle et de la place des femmes dans la société est encore largement méconnue, ce qui ne fait qu'amplifier dans le contexte des migrations. En effet, la migration permet-elle d'améliorer le statut des femmes, de briser les structures patriarcales et de renforcer l'autonomie des femmes, ou conduit-elle à perpétuer la dépendance ?

Les rapports de pouvoir qui se jouent dans le processus d'apprentissage du français des femmes immigrées sont impressionnants. Les accusations adressées à l'égard de leurs « échecs » dans l'apprentissage d'une seconde langue, comme leur « manque de motivation », sont en réalité les produits d'inégalités de pouvoir social à une échelle beaucoup plus importante. Presque à tous les moments de leur vie, elles dépendent de quelqu'un d'autre—la plupart du temps, c'est la figure masculine dominante de la famille. Le manque de soutien familial, alors que les relations entre les sexes et le pouvoir se déplacent et se transforment constamment, a placé les mères immigrantes dans une situation de désavantage, à l'intérieur et à l'extérieur du foyer.

La complexité du genre en tant que système de domination implique de nombreux aspects élaborés de nos identités. Il n'existe pas de « cases » homogènes d'individus car les individus sont faits d'interactions sociales qui construisent non seulement ces individus mais aussi la société et finalement le monde dans son ensemble. Les expériences de migration, les rôles de genre et la sexualité des femmes immigrées sont fortement influencés par la culture/société d'où elles viennent et celle dans laquelle elles vivent aujourd'hui, ainsi que par la langue dans laquelle les histoires sont racontées. La migration a ceci d'intéressant qu'elle met en évidence et amplifie l'intersectionnalité de chaque personne.

Le processus d'alphabétisation tel qu'il est régi par les pouvoirs politiques ignore encore souvent les besoins et les intérêts des femmes immigrées. Elles sont rarement impliquées dans le processus de conception des programmes. Dans de nombreux cas, ils adoptent une vision étroite des contenus requis en matière d'alphabétisation et d'apprentissage des langues. Les politiques de littératie visant à « libérer les femmes » et à donner « l'égalité des chances » ne tiennent souvent pas compte de la vie et des rêves des femmes immigrées qui cherchent à s'alphabétiser pour diverses raisons.

Il y a souvent des déconnexions entre les objectifs des apprenants et les objectifs fixés par les manuels ou le programme conçu par les enseignants. Une plus grande implication de l'État pourrait être nécessaire dans le contrôle des programmes d'alphabétisation qui sont conçus pour donner des options aux femmes et aux autres groupes de migrants en situation vulnérable—les réfugiés, les « non-blancs », les pauvres, les homosexuels, les transgenres, etc. Il est impératif que la structure fournissant des services d'alphabétisation aux femmes et à ces autres groupes vulnérables mette au centre de leur conception des programmes d'alphabétisation la vie et les préoccupations, les intérêts et les besoins des femmes, y compris les questions de violence domestique, de santé reproductive, d'estime de soi et la sexualité, de besoins de garde d'enfants et matériels, et de sécurité, avec des ressources et des experts adaptés, avec un enseignement qui est organisé de manière à ne pas isoler davantage les femmes.

Il est effectivement compliqué de personnaliser et d'adapter le cours aux besoins individuels tout en tenant compte des histoires, des problèmes et des questions propres à chacun, mais il y a forcément des points communs entre ces différents milieux. Les histoires de vie de Hajar, Kahsa, Boshry et Asha, sont certes individuellement différentes et uniques, mais elles sont les produits d'un système plus large qui crée des schémas communs piégeant certains groupes sous la suppression constante du pouvoir. Les échanges d'expériences vécues peuvent donc lancer une conversation et sensibiliser à ces questions qui peuvent être considérées comme des problèmes personnels, uniquement individuels, mais qui sont en réalité un enjeu d'inégalités sociales plus larges. Là encore, il faut bien nommer le problème pour qu'un ensemble de solutions adaptées puissent émerger.

## Bibliographie

### *Articles scientifiques et rapports*

- Blegen Bouyer, K., 2012. The Relationship Between Gender Roles and Second Language Acquisition, Olympia: The Evergreen State College.
- Espín, O. M., 2006. Gender, Sexuality, Language, and Migration. Ann Arbor, University of Michigan, pp. 241-258.
- Gordon, D., 2004. "I'm Tired. You Clean and Cook." Shifting Gender Identities and Second Language Socialization. *TESOL Quarterly*, pp. 437-457.
- Handberg, C. et al., 2015. Revisiting Symbolic Interactionism as a Theoretical Framework Beyond the Grounded Theory Tradition. *Qualitative Health Research*, 25(8), pp. 1023-1032.
- Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (mai 2019). Fiches repères INJEP. *L'éducation populaire en France*. Paris, France: Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).
- Krumm, H.-J. & Plutzar, V., 2008. Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants, s.l.: Council of Europe, Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM).
- Laberge, Y., 2009. Interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et microsociologie. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(2), pp. 151-156.
- Luttrell, W., 1996. Taking Care of Literacy: One Feminist's Critique. *Educational Policy*, 10(3), pp. 342-365.
- Logan, R. J. & Rivera Drew, J. A., 2011. Human capital, gender, and labor force incorporation: The case of immigrants from the Former Soviet Union. *International Journal of Comparative Sociology*, 52(1-2), pp. 25-44.
- Melin, V. 2019. Éducation nouvelle. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, pp. 206-209. Toulouse, France: ERES.
- Menard-Warwick, J. 2005. Intergenerational Trajectories and Sociopolitical Context: Latina Immigrants in Adult ESL. *TESOL Quarterly*, 39(2), 165-185.
- Morrisette, J., 2010. *Une perspective interactionniste*. SociologieS [revue en ligne]. Source du 31 mai 2021, de <http://journals.openedition.org/sociologies/3028>
- Naudier, D. & Soriano, É., 2010. Collette Guillaumin. La race, le sexe et les vertus de l'analogie. *L'Harmattan | Cahiers du Genre*, 1(48), pp. 193-214.
- Norton, B. & Toohey, K., 2011. Identity, language learning, and social change. *Cambridge Journals*, pp. 412-446.
- Norton, B. & Pavlenko, A., 2004. Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 38(3), pp. 504-514.

- Pavlenko, A., 2001. Bilingualism, gender, and ideology. *The International Journal of Bilingualism*, pp. 117-151.
- Peirce, B. N., 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 9-31.
- Peters, C., 2019. Analyzing the Gender Gap in Second Language Acquisition: A New ESL Curriculum for Latina English Learners, Knoxville: Chancellor's Honors Program Projects.
- Rocher, V., 2019. L'Apprentissage du français, vecteur d'intégration dans la citoyenneté. *Après-demain*, pp. 28-29.
- Rockhill, K., 1983. Motivation out of context; research on participation in continuing education. *Mobius, a Journal for Continuing Education Professionals in Health Sciences*, 3(1), 22-27.
- Rockhill, K., 1987. Gender, Language and the Politics of Literacy. *British Journal of Sociology of Education*, pp. 153-167.
- Rockhill, K., 1990. Literacy as Threat/Desire: Longing to Be SOMEBODY. *TESL Talk*. 20(1), 89-110.
- Schmenk, B., 2004. Language Learning: A Feminine Domain? The Role of Stereotyping in Constructing Gendered Learner Identities. *TESOL Quarterly*, 38(3), pp. 514-524.
- UNICEF, 2017. *Morocco Country Brief: UNICEF Regional Study on Child Marriage in the Middle East and North Africa* [en ligne]. Source du 3 juin 2021, de <https://www.unicef.org/morocco/media/181/file/Mariage%20des%20enfants%20au%20Maroc.pdf>
- van der Slik, F. W. P., van Hout, R. W. N. M. & Schepens, J. J., 2015. The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues. *PLoS ONE*, pp. 1-22.
- West, C. & Zimmerman, D. H., 1987. Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), pp. 125-151

### **Ouvrages**

- Darmon, M., 2007. *La Socialisation*. Collection 128 éd. Paris : Armand Colin.
- Grainger, M., 2012. Socialisation. Dans : M. Formarier, ed. *Les concepts en sciences infirmières*. Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers, pp. 276-278.
- Mitchell, R. & Miles, F., 2004. *Second language learning theories*. New York: Hodder Education Publishers.
- Norton, B., 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Education Change*. Singapour : Pearson Education.

- Norton, B., 2013. Identity and Second Language Acquisition. Dans : C. A. Chapelle, ed. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., pp. 1-8.
- Paugam, S. (2010). Concepts. Dans : S. Paugam, *Les 100 mots de la sociologie*, pp. 44-102. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stryker, S. D., 2001. Social Psychology, Sociological. Dans : N. J. Smelser & P. B. Baltes, eds. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon, pp. 14409-14413.
- West, R. L. & Turner, L. H., 2018. *Introducing communication theory: analysis and application*. 6e édition. New York: McGraw-Hill Education.

### ***Entretien***

- Darmon, M., 2007. *Muriel Darmon et le concept de socialisation*. Entretien par Fraisse-D'Olimpio, Stéphanie, le 8 octobre 2007.

### ***Sources en ligne***

- Cochise College, 2016. The Interactionist Perspective. Source du 31 mai 2021, de <https://courses.lumenlearning.com/cochise-sociology-os/chapter/the-interactionist-perspective/>
- Cole, N. L., 2019. *Symbolic Interaction Theory: History, Development, and Examples*. ThoughtCo. Source du 31 mai 2021, de <https://www.thoughtco.com/symbolic-interaction-theory-p2-3026645>
- Crossman, A., 2020. *What Is Symbolic Interactionism?*. ThoughtCo. Source du 31 mai 2021, de <https://www.thoughtco.com/symbolic-interaction-theory-3026633>
- Donadio, R. (9 juillet 2020). *France Is Officially Color-Blind. Reality Isn't*. The Atlantic. Source du 3 juin 2021, de <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/07/france-race-racism-grande-ecoles/613924/>
- Haenggeli-Jenni, B. (22 juin 2020). *L'Éducation nouvelle*. Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe. Source du 6 janvier 2021, de <https://ehne.fr/fr/node/12270>
- Institut national d'études démographiques (INED), 2010. *Trajectoires et Origines : Enquête sur la diversité des populations en France*. Source du 28 avril 2021, de [https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/19558/dt168\\_teo.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf)
- INSEE, 2018. Tableaux de l'économie française. Source du 3 juin 2021, de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3303338?sommaire=3353488>
- LaBreck, A. (1 février 2021). *Color-blind: Examining France's Approach to Race Policy*. Harvard International Review. Source du 3 juin 2021, de <https://hir.harvard.edu/color-blind-frances-approach-to-race/>

- Mairie de Montpellier (11 septembre 2019). *Le quartier Mosson, labellisé « Cité Éducative »*. Mairie de Montpellier. Source du 5 janvier 2021, de <https://www.montpellier.fr/evenement/24147/3624-le-quartier-mosson-labellise-cite-educative-.htm#:~:text=REP%2B%20Coll%C3%A8ge%20des%20Escholiers%20de,Balard%2C%20%C3%A9coles%20Pape%20Carpentier%2FMalet>
- Mbodj, A., Gani, L. & Fraenkel, B., n.d. *Alphabétisation*. Encyclopædia Universalis. Source du 30 mai 2021, de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/alphabetisation/>
- Naciri, R., 2005. *Women's rights in the Middle-East and North Africa: Morocco*. Source du 3 juin 2021, de <https://www.refworld.org/docid/47387b6d2f.html>
- Pacherie, E., n.d. *Neurosciences cognitives et agentivité*. Encyclopædia Universalis. Source du 31 mai 2021, de [https://www.universalis.fr/encyclopedie/neurosciences-cognitives-et-agentivite/#i\\_56986](https://www.universalis.fr/encyclopedie/neurosciences-cognitives-et-agentivite/#i_56986)
- Tourret, L., 2013. *Test Pisa: c'est quoi, la «littératie» ?*. Slate. Source du 30 mai 2021, de <http://www.slate.fr/france/80705/pisa-litteratie>
- UN Women, 2020. *Women Count Data Hub: Morocco*. Source du 3 juin 2021, de <https://data.unwomen.org/country/morocco>

## Annexe

### Les résultats des entretiens

#### **A. Hajar**

Née en 1951, Hajar a grandi dans ce que la plupart de la société d'aujourd'hui appelle un ménage aux rôles traditionnels de genre, où sa mère s'occupait de la plupart des tâches domestiques, comme le nettoyage et la préparation des repas, et de l'éducation des enfants, tandis que son père travaillait principalement dans la terre ou le champ agricole qu'ils possédaient. Elle a trois sœurs et un frère. Son village natal au Maroc s'appelle Ait Harz Allah, une commune rurale qui se trouve dans la province d'El Hajeb, dans la région de Meknès-Tafilalet. Plus tard, quand elle était plus grande, sa famille a déménagé à une petite ville qui s'appelle El Kifane ou Sidi Slimane Moul Al Kifane, de la Préfecture de Meknès de la région de Fès-Meknès. Cette ville elle aussi est une communauté rurale bien que plus urbaine qu'Ait Harz Allah étant donné la proximité plus proche à la grande ville de Meknès. Hajar n'avait jamais déménagé de cette petite ville à une autre au Maroc avant de venir s'installer à Montpellier, France, en 2001.

À en juger par ses expressions non verbales, ces questions l'ont émue d'une manière qui l'a ramenée avec nostalgie aux premières années de sa vie passées dans ces communautés agricoles qu'elle décrivait avec tant d'affection. Elle a dit que c'était des habitations éloignées de la ville où les habitants, les voisins, s'entraidaient entre eux, particulièrement pendant les saisons de récolte où il y avait une abondance dans les récoltes et les biens. Elle a parlé aussi du respect qui existait dans la communauté, ce qu'elle ne trouve pas souvent dans la communauté dont elle fait partie maintenant en France.

Elle nous a raconté que lorsqu'elle avait huit ans, elle voyait un petit hôpital près de sa maison à Ait Harz Allah. Devenir infirmière était ce qu'elle désirait et avait envie d'étudier quand elle était à cet âge. Cependant, elle n'a jamais reçu d'éducation formelle au Maroc quand elle était jeune. Elle s'est également mariée très jeune. Peu après s'être installée avec son mari, ils ont eu leurs enfants et il est devenu plus improbable pour elle de faire des études ou de reprendre une quelconque formation<sup>13</sup>. La raison pour laquelle elle n'est jamais allée à l'école dans son enfance n'est pas claire. Même si pendant des années elle venait fréquemment en France pour les vacances visiter ses enfants qui étaient étudiants en France, elle a exprimé qu'elle ne parlait pas français non plus à cette époque-là.

Lorsque nous lui avons demandé de décrire une journée typique à Montpellier, elle a expliqué qu'elle se levait tôt le matin pour préparer le petit-déjeuner et le déjeuner les

---

<sup>13</sup> D'après la traduction fournie par Maïra, Hajar a indiqué qu'elle n'avait jamais fait d'études formelles au Maroc. Cependant, dans la partie suivante, il est mentionné qu'elle n'a pas pu « reprendre » une formation ou des études.



jours où elle avait le cours de français. Quand elle reste à la maison, le lundi et le mercredi, son activité la plus fréquente est d'aller faire des courses dans les magasins ou au marché. Parfois, sa fille qui vit avec elle va l'accompagner. En rentrant chez elle, elle prépare des goûters ou un autre repas pour le dîner en famille. Elle a sept enfants au total qui sont tous adultes—l'aîné a 50 ans et le plus jeune en a 28. Elle vit actuellement avec son mari et sa fille, bien qu'elle n'ait pas précisé laquelle de ses filles. Tous les membres de sa famille, à l'exception d'elle, parlent français.

Pour elle, apprendre le français lui donnerait un meilleur accès aux soins de santé, car elle serait plus à même de prendre des rendez-vous avec des médecins et d'obtenir des soins lorsqu'elle en a besoin. Un autre objectif qu'elle a dit vouloir atteindre est d'obtenir une carte de séjour qui lui permette de résider en France. En effet, pour obtenir cette carte de séjour, il faut le niveau A2 en français. Elle a également exprimé le besoin non seulement de communiquer mais aussi d'être comprise dans la langue du pays dans lequel elle vit actuellement. Pour arriver à cela, elle a appris le français à la Place de la Comédie pendant un an où elle a obtenu une certification en 2012. Elle s'est ensuite inscrite aux ateliers de français à cette association à La Paillade.

En dehors des cours qu'elle reçoit à l'association, elle essaie de regarder la télévision en français et uniquement les chaînes françaises à la maison. Elle a dit avoir toujours voulu apprendre le français de ses enfants, leur parler en français. Cependant, ils ont tendance à lui parler en arabe et en berbère car ils lui ont dit que ce serait plus facile, à la fois pour elle de comprendre et pour eux de fluidifier les conversations, alors qu'avec leur père, ils parlent en français. Ils se parlent également entre eux en français. Pour elle, le français est déjà une langue difficile à apprendre en premier lieu, même si elle n'a aucun problème pour venir en classe et que l'horaire proposé par l'association lui convient.

Son mari, avec qui elle parle en berbère, ne travaille pas—il était déjà retraité pendant plusieurs années avant qu'ils ne s'installent en France. En ce qui concerne les tâches ménagères à la maison, Hajar nous a dit qu'elles étaient réparties de manière à ce que son mari s'occupe des courses et des papiers et que Hajar, quant à elle, s'occupe de la cuisine et toutes autres tâches ménagères. Leur fille, qui vit encore avec eux au moment de la recherche, l'aide souvent à cuisiner ou à effectuer d'autres tâches ménagères.

Par rapport aux courses, elle nous a dit qu'elle les faisait surtout chez les commerçants et commerces proches de chez elle, c'est-à-dire toujours dans les alentours de La Paillade. Elle parlait aux vendeurs en arabe si elle peut se faire comprendre et en français lorsque la situation l'obligeait à le faire. En dehors de ces sorties, elle dit parler aux voisins en français. Elle a en effet travaillé à domicile où elle s'occupait d'enfants pendant une longue période à Montpellier et pendant cette période, elle parlait français avec ces enfants. Mais elle a toujours besoin d'aide pour parler français lorsqu'elle prend un rendez-vous ou pour s'occuper des papiers administratifs et généralement, c'est son mari qui l'aide.

## **B. Kahsa**

Âgée de 56 ans en 2021, Kahsa est née dans une grande famille d'agriculteurs avec cinq sœurs et trois frères. Ils habitaient dans la campagne, éloignée de la ville de Ras el Ma, aussi dit Cap-de-l'Eau, qui se situe dans la région du Rif, dans la province de Nador, au nord-est du Maroc. Selon elle, cette ville s'appelle Kebdana qui fait plutôt référence, en réalité, à une tribu berbère rifaine, ou ce qui est connu sous le nom de « Ikebdanen » en langue amazighe. Elle garde de cette communauté rurale un souvenir très positif. Elle nous a parlé de l'abondance des plantations lors des récoltes, de la nourriture biologique et de la qualité de leurs produits. Il y avait beaucoup de respect dans la communauté, comme nous l'a dit également Hajar. En revanche, elle n'a jamais vécu dans d'autres villes ou villages au Maroc.

En grandissant dans une situation similaire de celle de Hajar, sa famille avait ce que l'on appelle dans la société contemporaine, ou du moins dans le monde occidental, les rôles traditionnels de genres. Tous les membres de sa famille, hormis sa mère, participaient à l'agriculture. Cependant, les femmes de la famille, et surtout sa mère, s'occupaient déjà de toutes les tâches ménagères à la maison, de la cuisine, et de l'éducation des enfants, et participer à l'agriculture leur ajoutait du travail. Kahsa nous a raconté qu'elle a commencé à travailler à l'âge de dix ou onze ans avec son père. De ce fait, elle n'a pas non plus, comme Hajar, fait de scolarisation formelle.

Ses parents lui avaient interdit d'aller à l'école pour étudier quand elle était jeune. Pour eux, il fallait qu'elles apprennent à cuisiner et à tenir un foyer. S'étant également mariée et ayant eu des enfants jeune, il n'était pas possible pour elle de faire une formation ou des études. Cependant, quand elle était jeune, son rêve était de venir en France parce qu'elle désirait vivre librement et étudier. Étant plus grande, elle voulait se marier avec un homme qui la laisserait étudier. Quand nous lui avons demandé pourquoi et le moment où ce rêve a changé, Kahsa nous a parlé de son premier mariage.

Elle est venue en France quand elle avait 23 ans après s'être mariée avec un homme marocain qui vivait en France. Ils se sont ensuite installés à Montpellier. Pour elle, il y a deux périodes dans sa vie à Montpellier. En premier lieu, elle nous a raconté son quotidien avec son premier mari qui ne la laissait pas sortir, parfois jusqu'à six mois sans qu'elle puisse aller dehors. Il ne la laissait ni étudier, ni apprendre le français. Elle ne savait pas faire des tâches simples, telles qu'acheter une baguette. Il lui empêchait de regarder la télévision ou d'aller voir un médecin. Lorsqu'elle était enceinte, elle ne le savait pas. Elle n'a pas pu consulter un médecin pendant toute la période de grossesse. Pourtant, elle a eu trois enfants avec son premier mari. Lorsqu'il avait un cancer, elle s'est occupée de lui jusqu'à sa mort et elle a été veuve en 2009. Elle s'est ensuite remariée avec un homme, son mari actuel dont elle a pris le nom, avec qui elle s'entend bien jusqu'à aujourd'hui.

La deuxième période est son deuxième mariage. Quotidiennement, Kahsa se lève, fait la cuisine et le ménage. Elle se rend chez un kinésithérapeute régulièrement pour ses problèmes de santé. Elle sort parfois pour marcher et faire des courses s'il y en a besoin. À part de ces activités, elle essaie d'aller à l'association pour apprendre le français. Elle nous a donné trois objectifs qu'elle voulait atteindre en apprenant le français. Elle a envie de : 1/ parler et communiquer avec les autres, 2/ de savoir lire pour comprendre des informations, surtout celles liées à sa santé, aux médicaments qu'elle prend, et 3/ d'être indépendante et autonome. Pour elle, l'apprentissage du français est un moyen de retrouver sa dignité.

Avant de s'inscrire à l'association, elle s'était inscrite depuis 2003 à des ateliers de français à Plan Cabanes. Plus tard, elle s'est inscrite à une autre association à La Paillade, l'association Tin Hinan. Après quelques années, elle a quitté cette association et est venue s'inscrire à l'atelier de français à l'association où elle nous a dit qu'elle se sentait le plus progressé. Par rapport aux difficultés à apprendre le français, l'écriture et la compréhension sont les plus compliquées pour elle. Il est difficile de reconnaître les lettres. De plus, ses problèmes de santé l'empêchent parfois de venir aux cours de français.

À la maison, Kahsa a le soutien de sa famille dans son apprentissage du français. Ses enfants qui parlent en français entre eux, par exemple, lui parlent également en français parce qu'elle leur avait demandé. Ayant respectivement 34, 32 et 26 ans, ses enfants n'habitent pas avec Kahsa et son mari dans le foyer. Toutefois, ils viennent leur rendre visite de temps en temps. Même si son mari parle aussi le français, elle lui parle en arabe.

Son mari travaille en tant qu'agent de sécurité à la Gare Saint Roch, à la SNCF. Elle ne sait pas exactement les responsabilités de son mari au travail, mais il travaille par roulement / rotation, c'est-à-dire il y a des jours où il travaille toute la journée, mais d'autres jours il travaille plutôt dans la nuit. De ce fait, elle nous a expliqué que c'est elle qui réalise toutes les tâches ménagères à la maison, y inclus la cuisine et les courses. Quand elle se rend au marché, aux commerces ou aux centres commerciaux proches de chez elle, elle parle en arabe. Parfois elle parle aux vendeurs en français s'il le faut.

À part les commerçants, Kahsa parle en français avec ses voisins qui ne parlent pas l'arabe. Pour la communication en général, comme la prise en charge des papiers, prise de rendez-vous avec les médecins ou son kinésithérapeute qu'elle voit régulièrement, elle a indiqué avoir besoin d'aide d'une autre personne pour parler. Habituellement, il y a son mari qui l'aide à parler et qui s'occupe des papiers et de prise des rendez-vous.

### **C. Boshry**

Comme les deux premières femmes présentées, Hajar et Kahsa, Boshry est également née, il y a 40 ans, dans une famille relativement grande. Elle a trois sœurs et deux frères. Quand elle était petite, elle vivait avec sa mère et ses frères et sœurs à Casablanca, Maroc. Son

père ne vivait pas avec eux parce qu'il travaillait en Italie, mais il venait leur rendre visite de temps en temps. Elle a un souvenir très positif de l'environnement familial dans lequel elle a grandi. Elle nous a parlé d'une très bonne ambiance familiale ainsi que la tranquillité du quartier où ils habitaient. Il s'agit d'un quartier « huppé » ou privilégié/riche, avec des habitations près des commerces de la grande ville. Elle s'est souvenue de voisins et de personnes respectueuses dans cette communauté. Comme Kahsa, elle n'a pas vécu dans d'autres villes ou villages au Maroc.

Grandissant ensemble, tous les frères et sœurs s'entendaient tous bien. Ils ont fait de longues études pour devenir avocat, professeur, comptable, gérant d'une société en Italie et employé dans une entreprise. Et Boshry, quant à elle, a une formation de Bac+2 en dessins de bâtiments avec une expérience de stage dans le cadre de la même formation. Quand elle était jeune, son rêve était de devenir professeure. Cependant, elle a eu un résultat au baccalauréat qui n'était pas suffisant. Avec une moyenne de dix, elle ne pouvait pas faire une formation ou des études pour devenir professeur. Cependant, elle a eu de bons résultats en mathématiques qui lui a permis d'opter pour une formation de dessins en bâtiment.

Lorsque nous lui avons demandé quelle est sa journée typique au Maroc, Boshry nous a parlé de liberté. Elle n'avait aucune inquiétude à l'esprit. Elle avait une vie sociale et voyait ses amis. Concernant ses études, elle les a décrites comme difficiles parce qu'il n'y avait pas d'aide à l'apprentissage. Pour avoir des cours bien enseignés ou de bonne qualité, il fallait s'inscrire dans le privé.

Boshry s'est mariée en 2001 où elle avait entre 21 et 22 ans. En 2002, elle a dû partir en Italie avec son mari qui y travaillait. Ils habitaient dans un village italien avec une communauté qui parlait uniquement en italien. Sa journée typique en Italie consistait de s'occuper des enfants et de les ramener à l'école. En tant que mère au foyer, elle passait la plupart des après-midis avec ses voisines et c'est ainsi qu'elle a appris la langue. Elle s'est également inscrite au centre de loisirs de ses enfants et les accompagnait lors de sorties organisées par le centre. Après trois ans, elle a obtenu le diplôme de remise à niveau. Elle nous a expliqué qu'elle avait attendu longtemps parce qu'elle avait peur et qu'elle n'était pas sûre d'elle. Elle a ensuite passé l'épreuve du diplôme en langue italienne au niveau débutant et a également fait une formation d'aide aux personnes âgées.

En 2012, Boshry et sa famille sont venus en France parce que son mari a trouvé une opportunité pour travailler dans le pays. Elle a décrit la même routine quand il s'agit d'une journée typique à Montpellier—elle s'occupe des enfants, les ramener à l'école et les aide à faire leurs devoirs. Elle se rend à des rendez-vous et va chez le médecin si elle en a besoin, mais elle essaie aussi de faire des sorties fréquentes avec les enfants tandis que son mari travaille toute la journée en général.

Boshry nous a dit qu'elle voulait apprendre le français pour quelques objectifs. Elle a envie de communiquer indépendamment avec une autonomie. Elle cherche à trouver un

emploi et souhaite changer sa vie. Pour arriver à ces objectifs, elle s'est inscrite à un centre de loisir de 2012 jusqu'en 2013. Elle a dû s'arrêter pendant deux ans parce qu'elle avait eu une nouvelle naissance. Pendant cette période-là, elle se familiarisait avec le français en regardant des films, des documentaires et en aidant ses enfants avec leurs devoirs jusqu'au niveau collègue.

Par rapport aux difficultés qu'elle a rencontrées dans son apprentissage du français, Boshry a indiqué son manque de vocabulaire. Selon elle, cela pose des problèmes pour s'exprimer. Avant de venir à l'association, elle s'était inscrite à Pôle Emploi dans une formation pour apprendre le français. Il s'agit d'une formation avec un rythme soutenu qui avait lieu toute la journée, de 8h à 17h. Ces horaires étaient compliqués pour elle à gérer avec les enfants. Néanmoins, elle a trouvé que, au moment de l'entretien, le nombre d'heures à l'association ne lui permettait pas d'apprendre efficacement non plus. De plus, au moment de l'entretien, elle était en train de se préparer pour passer l'examen du Certificat de formation générale (CFG) qui est un diplôme français certifiant l'acquisition de connaissances de base et des capacités d'insertion sociale et professionnelle afin de pouvoir trouver du travail.

Ses quatre enfants, âgés seize, quinze, treize et quatre ans respectivement, ainsi que son mari parlent tous le français. Elle a dit que sa famille la soutenait et l'encourageait à suivre les ateliers de français au centre. Cependant, ils ne l'aident pas forcément à pratiquer son français à la maison. Elle nous a raconté, par exemple, que ses enfants ne l'encouragent pas à leur parler en français. Au contraire, ils vont plutôt lui dire de parler en arabe parce qu'ils ne la comprennent pas quand elle parle en français.

Son mari travaille dans le métier d'étancheur. Il passe toute la journée en travaillant en bâtiment et en entreprise, sur plusieurs sites et chantiers différents. Dans une journée de travail typique chez Boshry, elle et son mari se lèvent le matin. Son mari part au travail et elle prépare le petit déjeuner. Puis elle s'occupe des papiers ou va à des rendez-vous si elle en a. Elle prépare le déjeuner et va chercher les enfants à l'école ou au sport, et le soir, elle fait la cuisine pour dîner. À la maison, elle s'occupe presque de toutes les tâches ménagères, de la cuisine et des enfants, y inclus leurs devoirs. Les enfants l'aident à faire la vaisselle le soir à tour de rôle. Son fils de treize ans l'aide le plus avec les tâches ménagères. Ils font aussi une sortie en famille avec les enfants le samedi ou le dimanche.

Pour les courses, elle les fait le samedi à des grands supermarchés comme Carrefour ou Lidl avec son mari. À part les commerçants, elle parle le français aux enseignants de ses enfants à l'école et ses voisins. Elle a dit avoir besoin d'aide pour parler français dans certaines situations comme dans les démarches administratives, quand elle discute avec les professeurs des enfants à l'école et pour la prise de rendez-vous. Dans des situations qui l'obligent à comprendre des documents administratifs, elle utilise Google Traduction tandis que pour les contacts directs, elle se débrouille avec son niveau de français.

## **D. Asha**

Ayant 37 ans au moment de l'entretien, Asha est la plus jeune entre les quatre femmes présentées dans cette étude. Comme les autres, elle est aussi née dans une grande famille où elle a trois sœurs et quatre frères. Elle habitait avec sa famille au Maroc qui vivaient de l'agriculture dans la campagne éloignée de la ville qui s'appelle Kénitra, l'une des plus grandes villes portuaires importantes au Maroc. Son père et ses quatre frères participaient aux tâches d'agriculture, notamment la plantation de pastèques, mais ils cultivaient également de leurs terres d'autres produits. Asha, quant à elle, s'occupait des tâches ménagères à la maison, de la cuisine, et de l'éducation des enfants plus jeunes avec ses sœurs et sa mère.

Lorsque nous lui avons demandé de décrire sa journée typique dans cette communauté rurale, elle a parlé de liberté. Quand elle était jeune, elle se sentait libre et aimait aller jouer avec ses amis et les enfants des voisins du quartier, et elle pouvait sortir avec eux quand elle le voulait. Elle a une appréciation générale très positive de sa jeunesse. Elle adorait la cuisine depuis qu'elle était toute jeune. À l'âge de douze ans, elle savait déjà cuisiner des plats compliqués.

Elle n'a pas fait de hautes études. Elle a été scolarisée jusqu'en classe de CM1 ou CM2, mais elle s'est arrêtée. Elle ne voulait pas faire des études et préférait jouer avec les autres enfants faire la cuisine à la maison. Sa mère la poussait à continuer d'étudier, mais elle n'a pas voulu. Elle a beaucoup de regrets par rapport à sa scolarisation aujourd'hui. À quatorze ans, elle avait un rêve de travailler dans le domaine de la cuisine et de se marier avec un européen. Quand elle avait quinze ans, elle a failli se marier.

Plus tard, quand elle avait entre 16 et 17 ans, elle voulait devenir professeur de taekwondo car, étant jeune, elle aimait bien se bagarrer avec les autres enfants, et elle était populaire pour cela. Mais elle n'a pas pu suivre de formation parce qu'elle s'est mariée très jeune, à 17 ans. Deux ans après, quand elle avait à 19 ans en 2003, elle est tombée enceinte et est partie en Espagne avec son mari sans jamais déménager à d'autres villes ou villages au Maroc. Sa première grossesse a été très difficile. Elle a été hospitalisée et mise sous perfusion pendant plusieurs mois.

Elle parle l'espagnol qu'elle a appris en regardant des programmes de télévision et de ses enfants, en les aidant avec leurs devoirs. Elle s'est également inscrite pendant 6 mois aux cours d'espagnol pour les débutants. Sa journée typique en Espagne qu'elle nous a décrite ressemble à celle de Boshry. Durant la journée, habituellement elle s'occupait de ramener ses enfants à l'école, faisait les courses et la cuisine, qu'elle adorait faire, pour le déjeuner. Ensuite, elle faisait toutes les tâches ménagères. Il lui arrivait des fois de devoir s'occuper des papiers et d'aller à la banque quand elle en avait besoin. Le soir, elle préparait le dîner et aidait ses enfants avec leurs devoirs.

En juin 2020, Asha et sa famille sont venus en France. Elle a expliqué que le travail de son mari ne payait pas très bien en Espagne. En France, le salaire de son mari serait plus élevé et il aurait plus d'opportunités de travail. La qualité d'éducation en France pour les enfants leur a semblé également être de meilleure qualité que celle en Espagne. Elle nous a dit que, même si ses occupations dans une journée sont les mêmes à Montpellier qu'en Espagne, elle a plus de tâches administratives à faire. Elle s'occupe de plus de papiers en France qu'en Espagne.

En ce qui concerne sa motivation d'apprendre le français, Asha nous a parlé d'autonomie. Comme les autres, Asha a envie de communiquer et d'être comprise. Elle n'est pas en paix pour demander de l'aide et être dépendante mais, en même temps, elle veut pouvoir demander de l'aide. Elle apprend le français pour se débrouiller, comprendre, et savoir lire. Elle veut aider ses enfants avec leurs devoirs, les défendre en cas d'injustices à l'école qui l'énervent, et communiquer avec les enseignants des enfants. Pour elle, c'est une question de dignité d'être autonome et indépendante. Elle nous a également parlé de la perte de droits et désire être considérée comme égale aux Français par les Français. Selon elle, il y a beaucoup d'ignorance qui entoure une personne qui ne parle pas la langue du pays où elle réside—et elle en a été témoin et l'a vécu.

Pour ces objectifs, Asha s'est inscrite aux ateliers de français à l'association en janvier 2021. Elle a des difficultés pour l'expression orale qui sont plutôt liées au fait qu'elle parle l'espagnol. Dans certaines situations, elle fait semblant d'être sourde et muette pour éviter une interaction. Même si elle a l'impression d'avoir une bonne compréhension orale, c'est-à-dire elle comprend facilement quand quelqu'un lui parle, elle trouve que c'est difficile de s'exprimer parce que son espagnol prend le dessus et cela lui exige beaucoup d'efforts. Un intermédiaire espagnol est souvent nécessaire pour l'aider. D'autres difficultés qu'elle rencontre proviennent de ses activités à la maison—la préparation des repas et de devoir ramener les enfants à l'école, le matin et l'après-midi, l'empêchent parfois de venir aux cours de français. Selon elle, les horaires de l'école ne correspondent pas à ceux de l'atelier au centre. Sa famille ne la soutient pas vraiment, donc elle regarde parfois les chaînes françaises à la télévision.

Elle a quatre enfants, âgés dix-huit, quatorze, neuf et quatre ans respectivement, qui parlent tous le français. Mais son mari, qui ne parle pas le français, travaille dans la construction en bâtiments en journée. Il pose le carrelage dans les cuisines et les salles de bain, des plaintes et des électroménagers, comme le lave-vaisselle. Dans une journée de travail, son mari va au travail le matin et Asha, comme précisé précédemment lorsqu'elle nous a raconté sa journée à Montpellier, elle doit s'occuper des enfants, des repas, des tâches ménagères et des papiers. Elle s'occupe de la majorité du travail domestique mais ses enfants l'aident parfois avec les tâches ménagères et la cuisine. Elle fait les courses seule en mi-semaine et avec son mari le week-end.

Même si ses enfants parlent le français, ils se parlent entre eux en espagnol. A la maison, Asha parle plutôt en arabe avec ses enfants et son mari. Elle fait ses courses aux grands supermarchés proches de chez elle et parle en français avec les vendeurs ou les employeurs. Elle parle le français pour gérer les papiers, prendre des rendez-vous, soutenir les enfants dans leur scolarité et d'autres activités qui le nécessitent, à l'aide de son fils aîné pour la plupart de temps. Cependant, à part les courses et les démarches administratives qu'elle doit faire, elle ne parle le français à personne si la situation lui permet de parler en arabe ou en espagnol. Par exemple, elle parle aux enseignants de ses enfants en espagnol parce qu'ils le parlent dans la plupart des cas.